



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

Expediente Grabado N° 2468437

0444

C.G.E.

PARANÁ 24 FEB 2022

VISTO:

La Ley Nacional N° 26.378, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 9.890 en su Capítulo IX y el Plan Educativo Provincial 2019-2023 "100 propuestas para la educación entrerriana"; y

CONSIDERANDO:

Que la educación es un derecho fundamental de fundamental de cada niño, adolescente, joven o adulto, siendo responsabilidad indelegable del Estado brindar oportunidades de educación a todos los habitantes de la provincia;

Que es Política Educativa de la actual gestión brindar una educación integral a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, garantizada en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad Ley Nacional N° 26.378 que en su Artículo 24° punto 2 incisos c), d) y e) deja establecido que "*se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales*", "*se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva*"; y "*se faciliten las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión*" y sustentadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.890;

Que la Educación Especial es la modalidad que transversaliza los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo promoviendo la inclusión educativa de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad;

Que dicha modalidad debe garantizar la educación integral en las escuelas o centros educativos de su dependencia de aquellos niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no realicen su trayectoria escolar en alguno de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo;

Que las Resoluciones N° 0303/11 CGE "*Lineamientos. Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral*", N° 0304/11 CGE "*Orientaciones curriculares para la Modalidad de Educación Especial*" y N° 4747/11 CGE que refiere a los instrumentos de evaluación para las instituciones de la Modalidad de Educación Especial, han posibilitado un avance desde el enfoque de derechos y una modificación sustantiva en la organización curricular, que actualmente resulta necesario revisar en virtud de las experiencias institucionales y de nuevos desafíos en los procesos formativos; para profundizar con nuevas orientaciones pedagógicas y otros espacios curriculares que ameritan instrumentos de evaluación diferentes a los vigentes;

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° **0444** C.G.E.
Expediente Grabado N° 2468437

////

Que en este marco es imperioso profundizar en definiciones respecto a la organización y funcionamiento de las instituciones dependientes de la modalidad, resignificando sus objetivos, enfoques y modalidad de trabajo;

Que la Educación la Educación Integral procura la constitución de sujetos plenos de derecho, independientemente de las condiciones o de las diferencias de cualquier índole, y nos compromete en la construcción colectiva de nuevas formas de organización de las instituciones para el acompañamiento a lo largo de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad;

M Que el Consejo General de Educación ha puesto en marcha el Plan Educativo Provincial 2019-2023 en pos del fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de la inclusión pedagógica y social, estableciendo como un proyecto específico la *"Actualización de los lineamientos de la Modalidad para el diseño de propuestas acordes a los desafíos actuales y prioritarios de la Educación Especial considerando su especificidad organizacional, pedagógica y las relativas a las configuraciones de apoyo para garantizar el derecho a la educación y la inclusión, con centralidad plural y territorial"* (propuesta N° 64);

Que durante el año 2020 la Dirección de Educación Especial en forma conjunta con la Dirección de Educación de Gestión Privada han realizado procesos de consulta a especialistas y a diferentes actores de instituciones educativas de gestión estatal y privada de la modalidad, recepcionando valiosos aportes para la construcción colectiva de nuevos Lineamientos organizativos y curriculares, en el marco del consenso y del respeto a la especificidad de cada espacio de trabajo;

Que en la presente propuesta han intervenido los equipos técnicos de la Dirección de Educación Especial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada;

Que el Consejo General de Educación conforme a lo establecido en la Ley de Educación Provincial N° 9.890 en su Artículo 166°, inciso d, está facultado para aprobar los diseños y lineamientos curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia;

Que tomado conocimiento, Vocalía del Organismo interesa el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

0444

C.G.E.

Expediente Grabado N° 2468437

////

ARTÍCULO 1°.- Aprobar los "*Lineamientos organizativos y curriculares para las instituciones educativas pertenecientes a la modalidad Educación Especial*" que obran como ANEXO I de la presente Resolución.-

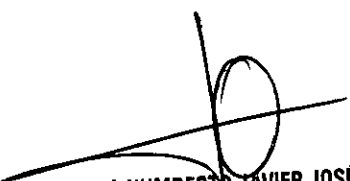
ARTÍCULO 2°.- Aprobar los instrumentos de registro y comunicación de la evaluación para las instituciones de la modalidad Educación Especial de gestión estatal y privada, los cuales se incorporan como ANEXO II de la presente norma legal.-

ARTÍCULO 3°.- Dejar sin efecto a partir de la emisión de la presente, las Resoluciones N° 0303/11 CGE, N° 0304/11 CGE y N° 4747/11 CGE, atento a los argumentos vertidos en los considerandos precedentes.-

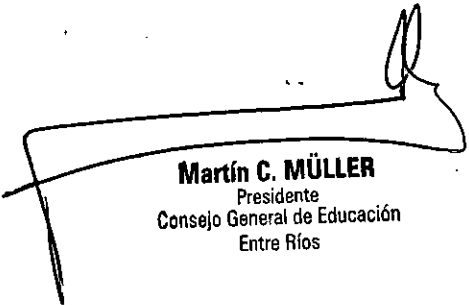
ARTÍCULO 4°.- Determinar que la presente Resolución se pondrá en vigencia a partir del ciclo lectivo 2022 en todos los establecimientos educativos de la modalidad de educación especial dependientes de la Dirección de Educación Especial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación.-

ARTÍCULO 5°.- Registrar, comunicar, publicar en el boletín oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento, Direcciones de Educación, Dirección de Recursos Humanos, Dirección de Informática y Sistemas, Dirección de Finanzas, Dirección de Asuntos Jurídicos, Direcciones Departamentales de Escuelas y pasar las actuaciones a la Dirección de Educación Especial a sus efectos.-

//LEV.-


Prof. HUMBERTO JAVIER JOSÉ
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
ENTRE RÍOS


Prof. EXEQUIEL CORONOFFO
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
ENTRE RÍOS


Martín C. MÜLLER
Presidente
Consejo General de Educación
Entre Ríos



ANEXO I

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**“LINEAMIENTOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES PARA LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA MODALIDAD EDUCACIÓN
ESPECIAL”**



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

2022

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**AUTORIDADES****PRESIDENCIA**

Martín Müller

VOCALÍA

Ezequiel Carlos Damián Coronoffo

Griselda Mercedes Di Lello

Humberto Javier José

Susana Cogno

ASESORÍA TÉCNICA

Graciela Bar

SECRETARÍA GENERAL

Pablo José Alberto Vittor

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

María Belén García Paz

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Inés Patricia Palleiro

DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN, EVALUACIÓN Y PLANEAMIENTO

María Claudia Azcárate

COMISIÓN DE LINEAMIENTO CURRICULAR PARA LA MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL**Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación Especial**

Betiana Cabrera

Mariel Cassottano

María Eugenia Díaz Picó

María de los Ángeles Ferreyra

María Silvina Gieco

Rocío Maida Ardaya

María Eugenia Martínez

Equipo Técnico Pedagógico Dirección de Educación de Gestión Privada

Valeria Gan

Noelia Sattler

Colaboradores

Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento

Dirección de Educación Física

Coordinación de Desarrollo Curricular y Formación Docente Permanente

Coordinación de Ciencia, Tecnología e Innovación Pedagógica

Coordinación de Políticas Integrales de Cuidados en el Ámbito Educativo

Flavia Steiner

María Victoria González Hernández

Centro Provincial de Estimulación Temprana



En la búsqueda de formas de expresión inclusivas, y a fin de facilitar la lectura, no se incluyen en este documento recursos como “@”, “x”, y/o “les”. Se optó por usar el “el/la”. En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino como referencia universal, se destaca que todas las menciones en tal género representan a todas las personas independientemente de su identidad sexual.

ÍNDICE

ANEXO I:

LINEAMIENTOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES

1. PRESENTACIÓN.....	
2. INTRODUCCIÓN.....	
3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO.....	
Por qué Lineamientos Curriculares.....	
El proceso de construcción curricular.....	
4. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.....	
5. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL.....	
Reseña histórica.....	
Avances en las políticas educativas.....	
Escuelas y Centros de Educación Integral.....	
6. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES.....	
Educación Integral como principio pedagógico.....	
Autodeterminación.....	
Planificación centrada en la persona.....	
7. MARCO GENERAL DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES.....	
La institución educativa y su cultura.....	
La institución educativa, familia y comunidad.....	
Los sujetos pedagógicos.....	
<i>El/la estudiante</i>	
<i>El equipo docente</i>	
<i>El equipo directivo</i>	
<i>El equipo técnico</i>	
Gestión y planificación de las prácticas de enseñanza.....	
La evaluación.....	
8. ENCUADRE PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.....	
Diseño universal de aprendizaje.....	
Desarrollo de capacidades.....	
Múltiples lenguajes.....	
Orientación vocacional.....	
Ejes transversales.....	

Educación para la Ciudadanía.....
Educación Sexual Integral.....
Plan Nacional de Lecturas.....
Educación Ambiental.....
Educación, Derechos Humanos y Memoria Colectiva.....
Educación Cooperativa y Mutual.....
Educación Vial.....
Educación para la Prevención Integral de Consumos Problemáticos....
Educación en Ciencias y Educación mediada por las tecnologías.....

9. MARCO PEDAGÓGICO PARA LA DISCAPACIDAD SENSORIAL

Procesos pedagógicos para la discapacidad visual.....
Procesos pedagógicos para estudiantes sordos.....

10. ABORDAJES INTEGRALES EN LA PRIMERA INFANCIA.....

11. ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....

Propuestas educativas para niños y niñas:

EDUCACIÓN INICIAL.....

Definición. Finalidad. Organización y funcionamiento. Propuesta curricular (Ámbitos: Formación Personal y Social, Comunicación y Expresión, Natural y Cultural). Registro y comunicación de la evaluación.

ALFABETIZACIÓN.....

Definición. Finalidad. Organización y funcionamiento. Propuesta curricular (Áreas curriculares). Registro y comunicación de la evaluación.

Propuesta educativa para niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as:

ESPACIO EDUCATIVO MÚLTIPLE.....

Definición. Destinatarios. Finalidad. Organización y funcionamiento. Rol docente y trabajo en equipo colaborativo. La evaluación funcional educativa. Propuesta Curricular (Formación Personal y Social, Formación académica funcional, Expresión artística y Educación Física). Orientaciones sobre estrategias de enseñanza. Registro y comunicación de la evaluación.

Propuestas educativas para adolescentes, jóvenes y adultos/as:

ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL.....

Definición. Finalidad. Organización y funcionamiento. Propuesta curricular (Formación Académica. Formación Tecnológica. Formación Ciudadana). Orientaciones didácticas. Registro y comunicación de la evaluación.

FORMACIÓN LABORAL OCUPACIONAL.....

Definición. Finalidad. Estructura curricular (Formación Laboral Ocupacional. Formación complementaria. Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales). Registro y comunicación de la evaluación.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

ANEXO II:

INSTRUMENTOS DE REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

1. EDUCACIÓN INICIAL.....
Registro y seguimiento de la trayectoria escolar
2. ALFABETIZACIÓN.....
Libreta de evaluación
Informe pedagógico
3. ESPACIO EDUCATIVO MÚLTIPLE.....
Planilla de evaluación
4. ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL.....
Libreta de evaluación
Informe pedagógico
5. FORMACIÓN LABORAL OCUPACIONAL.....
Planilla de evaluación
Informe pedagógico
6. PRÁCTICAS EDUCATIVAS VOCACIONALES OCUPACIONALES.....
Planilla de evaluación

1. PRESENTACIÓN

Buscamos construir una escuela inclusiva, cimentada en la igualdad de oportunidades, donde cada uno de nuestros estudiantes, en todos los rincones de la provincia, acceda a una educación de calidad, sin discriminación ni segregación, que posibilite el pleno desarrollo de sus potencialidades y permita la participación en ámbitos sociales, culturales, deportivos y laborales.

Garantizar este derecho es nuestra mayor responsabilidad.

Por eso, en pos de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, definimos políticas educativas plasmadas en las *100 Propuestas para la Educación Entrerriana*.

Bajo esta misma línea, dimos un paso histórico al aprobar a fines de 2021 la *Resolución 3750*, prioridad de nuestra gestión encabezada por el gobernador Gustavo Bordet.

En este escenario, presentamos un nuevo avance en el fortalecimiento de la inclusión educativa: los *Lineamientos organizativos y curriculares para las instituciones educativas de la modalidad Educación Especial*.

Este material se constituye como un documento consensuado, basado en el concepto de corresponsabilidad y resultado del diálogo a través del tiempo entre los equipos del CGE y los actores que habitan las instituciones de la Modalidad.

Es un marco orientador que apunta a convertirse en soporte fundamental en el acompañamiento a nuestras escuelas, y que centra su mirada en la persona con discapacidad, sujeto de derecho, a quien debemos asegurarle una trayectoria educativa integral, en la cual se respeten las diferencias y se valore la diversidad como favorecedora y enriquecedora de los procesos educativos.

Por el esmero y el compromiso puesto en cada una de estas páginas, quiero agradecer profundamente a las autoridades de la Dirección de Educación Especial y Dirección de Educación de Gestión Privada, a los equipos técnicos de las direcciones involucradas.

Como siempre, y por último, agradezco a las comunidades educativas de Entre Ríos. Sin ustedes, no sería posible perseguir el objetivo de una nueva escuela, inclusiva y con oportunidades para todos.

Martín O. MÜLLER
Presidente
Consejo General de Educación
Entre Ríos

Lic. Martín Müller

Presidente C.G.E.

Pensar en la inclusión es apostar a la idea de un nuevo orden ético y político que debe solidificarse a través de un proyecto histórico-cultural que no solo legitime a todos los ciudadanos en el acceso y participación efectiva del derecho a la educación, sino que lo haga también en los demás derechos sociales como la salud, el trabajo, el deporte, la cultura.

El actual paradigma de educación inclusiva promueve el derecho a la escolarización y por lo tanto, a la plena participación de los niños, niñas, adolescentes y adultos en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema. Y la Modalidad de Educación Especial, es parte del mismo y debe ofrecer a los estudiantes con discapacidad, múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, relacionada con los valores esenciales que fundamentan derechos como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad: propiciando la disminución de barreras y dando lugar a la inclusión social, la cual tiene como base los principios de autonomía personal, autovalimiento, no discriminación, accesibilidad universal.

Sostenemos que es la escuela la que necesita transformarse, su preocupación debe estar puesta en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos participen y transiten una educación de calidad. Centrar la mirada en el diseño de las propuestas pedagógicas pensadas por equipos docentes y directivos para todos los estudiantes, con sus singularidades, teniendo muy en cuenta sus voces.

Esta idea/fuerza nos invita a diseñar múltiples formas de atravesar la experiencia educativa y no implica recorridos lineales, graduados, ordinalizados sino por el contrario, deben ser flexibles, ajustados a las potencialidades, capacidades y posibilidades de cada uno y con complementariedad entre las propuestas.

Estos lineamientos curriculares acercan a nuestras Escuelas y Centros fundamentos para organizar las instituciones de la Modalidad Especial, teniendo en cuenta la población, los contextos y las necesidades que sus estudiantes pongan de manifiesto en términos de ayuda, de lazo pedagógico para el logro del ejercicio de la ciudadanía plena, siendo ellos, sujetos de derechos y alojando a la diferencia y la diversidad, como potencial herramienta para el crecimiento personal y de la comunidad toda. En este sentido, la trayectoria educativa integral de cada estudiante de la Modalidad requiere de la atención en el diseño de propuestas educativas pensadas en clave de múltiples lenguajes y subjetivas, complementarias, con el máximo de singularidad posible, según los distintos momentos de la vida estudiantil, de la transformación de las barreras detectadas, del desarrollo de dispositivos de apoyo y acompañamiento para la participación, en corresponsabilidad entre niveles, modalidades y las familias, en una sociedad compleja y particular.

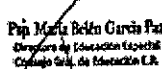
La planificación de experiencias de aprendizaje significativas, para todos los estudiantes de nuestras escuelas y centros, debe responder a la diversidad de estilos de aprender, a los diferentes ritmos y modos de acceder a los contenidos y de dar cuenta de ello; pensar en otras formas de lo escolar. Si el diseño de las clases contempla esa diversidad, se minimizan barreras en el modo de enseñar y en el contexto para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esto significa sostener un trabajo colaborativo entre todos los actores involucrados, en pos de alcanzar una educación de calidad. Hacemos mucho énfasis en la idea de co-pensar que la inclusión educativa es responsabilidad de todo el Sistema.

El equipo de la Dirección de Educación Especial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada, agradece a todos, docentes, directivos, técnicos, supervisores y especialistas, quienes colaboraron con su saber y saber hacer para las orientaciones inscriptas en este documento, por la vuelta del territorio, con aportes y sugerencias. Anhelamos, esperanzados, que esta herramienta nos permita crear e idear una Educación

integral, inclusiva, haciendo de nuestras instituciones, espacios amorosos donde todos nos vinculamos, nos cuidamos, aprendemos y crecemos juntos.

Para asumir los desafíos de enseñar hoy hay que estar preparados para enfrentar escenarios inciertos, lo que no niega, sino por el contrario afirma, la necesidad de estar provistos de algunas, pero firmes certezas...y que sea este, un punto de inicio y nuestro norte, para sostener una educación de calidad, para cada uno, para una sociedad más justa... nos invita a que podamos aceptar la convivencia -inevitable por cierto- con lo crítico, lo mutable, lo cambiante, lo distinto a lo que fue, a dar lugar a otras escrituras o grafías, otras temporalidades y espacialidades, otras formas de estar-juntos en educación.

A todos, por el compromiso y la pasión que ponen en el acto educativo, ¡gracias!

Psp. María Belén García Paz
Directora Educación Especial C.G.E.

Equipos Técnicos Pedagógicos
Dirección de Educación Especial – Dirección de Educación de Gestión Privada

2. INTRODUCCIÓN

El presente marco normativo de la Modalidad de Educación Especial encuentra su sustento en la concepción antropológica y ética y los principios filosóficos políticos que orientan la Ley N° 26.378 (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), la Ley N° 23.849 (Convención sobre los Derechos del Niño), la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 9.890, la Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891, las Resoluciones del CFE N° 155/11 y N° 311/16 y el Documento del Ministerio de Educación de la Nación "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1".

Dentro de este conjunto normativo, la concreción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva, que en los últimos años se instaló como eje central en muchos sistemas educativos.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo". Desde este aporte, el principio de inclusión educativa debe tender a dar respuesta a la diversidad de todos los y las estudiantes que concurren a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

La Ley N° 26.378 implicó un cambio de paradigma, al abordar la discapacidad desde un modelo social, señalando en su Preámbulo, inciso e) que "...la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Desde esta perspectiva, la Modalidad de Educación Especial pone el acento en las posibilidades educativas que tienen las personas con discapacidad como sujetos de derecho, contemplando las barreras del entorno que impiden su acceso a la cultura, la educación, el trabajo, la sociedad.

Bajo el criterio de transversalidad y desde una perspectiva de corresponsabilidad, la Educación Especial debe desarrollar su actividad en los diferentes ámbitos educativos según el nivel y/o modalidad por el que transite la persona con discapacidad, en función de sus posibilidades de participación, con los recursos humanos que cuenta, brindando apoyo en las instituciones de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y sus modalidades y Educación de Jóvenes y Adultos.

En relación a las instituciones de la Modalidad Educación Especial, a partir del año 2011 se implementó en nuestra provincia una estructura organizativa y curricular que permitió el desarrollo de Proyectos Formativos Institucionales desde la flexibilidad de tiempos, espacios y agrupamientos para la construcción de los aprendizajes, fortaleciéndose en todos los proyectos educativos la Educación Integral de las personas con discapacidad como principio y como enfoque pedagógico, siendo un estímulo de diversas potencialidades (corporales, intelectuales, físicas, éticas y estéticas).

En función de la evaluación de ese proceso de transformación educativa y reconociendo la experiencia y el saber hacer de las instituciones, se evidenciaron necesidades de actualización de dicho marco referencial, en particular, respecto a la estructura organizativa-curricular a fin de profundizar en la organización de propuestas educativas integrales y en una mejor articulación con los niveles y modalidades de la educación.

Dichas necesidades dan origen a este documento, en cuyo proceso de elaboración han tenido protagonismo particular los debates y las contribuciones de quienes transitan las Escuelas y Centros de la modalidad: supervisoras, directivos, docentes y técnicos, que desde cada territorio y desde la diversidad de miradas y perspectivas hicieron sus valiosos aportes a la versión preliminar, tratándose entonces de una construcción colectiva a partir de la sistematización de los mismos, lo cual le otorga consenso y sustentabilidad.

Se presentan los lineamientos curriculares como marco orientador de las prácticas organizativas y pedagógicas de las instituciones de Educación Integral para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad.

Este documento tiene como centralidad a la persona con discapacidad, sujeto de derecho y a la educación integral y de calidad como proceso de formación personal que involucra el desarrollo de potencialidades y de la autodeterminación, la construcción de ciudadanía y de convivencia, para garantizar su derecho pleno a la participación e inclusión social.

3. ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO

POR QUÉ LINEAMIENTOS CURRICULARES

Estos Lineamientos se enmarcan en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley N° 26.378, la Convención sobre los Derechos del Niño Ley N° 23.849, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Cap. VIII), la Ley de Educación Provincial N° 9.890 (Cap. IX), la Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891 (Cap. II), las Resoluciones del CFE N° 155/11 y N° 311/16 y en Plan Educativo Provincial 2019-2023.

En el marco de dicho Plan, una de las 100 propuestas para la educación entrerriana es la "Actualización de los lineamientos de la Modalidad para el diseño de propuestas acordes a los desafíos actuales y prioritarios de la Educación Especial, considerando su especificidad organizacional, pedagógica (...)".

Dicha actualización -desde la revisión de las Resoluciones CGE N° 303/11, N° 304/11 y N° 4747/11- profundiza en definiciones respecto a la organización y funcionamiento de las instituciones de la modalidad, con el propósito de fortalecer una educación de calidad.

Los **Lineamientos Curriculares** constituyen marcos generales y orientaciones en dirección a la organización institucional curricular y pedagógica de las Escuelas y Centros de Educación Integral, para acompañar sus concreciones curriculares desde la referencia a los Lineamientos y Diseños de los niveles educativos obligatorios.

Como refiere la Resolución CFE N° 155/11:

Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran (...) En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias. (p. 6).

Estos Lineamientos para la regulación curricular de las instituciones educativas de la Modalidad, incluyen a la vez su opinión y las de distintas Direcciones y Coordinaciones del Consejo General de Educación, encontrando en esas voces, miradas y aportes su sustento.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Los presentes Lineamientos Curriculares recuperan las preocupaciones, debates y aportes de quienes transitan la Modalidad, desde su protagonismo en el proceso de elaboración iniciado en el año 2018.

En aquel tiempo, la Dirección de Educación Especial comienza el análisis de la situación organizativa y pedagógica de las Escuelas y Centros de Educación Integral con el transcurrir de la implementación de las Resoluciones CGE N° 303/11, N° 304/11, N° 305/11 y N° 3075/11.

En particular, preocupaba la oferta educativa de los espacios de Orientación Vocacional Ocupacional y de Alfabetización en clave de Múltiples Lenguajes –surgidos con la referida normativa-, evidenciándose propuestas muy disímiles y la necesidad de las instituciones de la Modalidad de contar con orientaciones más definidas respecto a su organización pedagógica-didáctica. En este sentido, también resultaba prioritario repensar las propuestas para estudiantes con multidiscapacidad o que requieren de altos niveles de apoyo y de intervenciones pedagógicas específicas, incluidos en su mayoría en agrupamientos de “Alfabetización en clave de Múltiples Lenguajes”.

La búsqueda de mayor especificidad ameritaba la revisión del marco normativo vigente a fin de generar cambios en la organización curricular e institucional. Entonces, se conformó el equipo de trabajo para esta tarea desde la articulación entre la Dirección de Educación Especial y la Dirección de Educación de Gestión Privada, que inició mediante el trabajo conjunto de sus equipos técnicos la producción de nuevos Lineamientos Curriculares para las instituciones educativas de la Modalidad Especial.

La construcción de los Lineamientos se basó en las siguientes ideas orientadoras:

- La necesidad de generar cambios curriculares que enriquezcan las condiciones organizativas y pedagógicas de las Escuelas y Centros de Educación Integral.
- La participación de todos los actores involucrados en la tarea de las Escuelas y Centros, estableciendo dispositivos para la consulta al territorio y la recepción de la pluralidad de expresiones, en procura del establecimiento de consensos.
- La importancia de sostener el diálogo entre los debates conceptuales y las referencias acerca de las prácticas pedagógicas en las instituciones de la modalidad, y en consecuencia, la apertura al asesoramiento de especialistas en ciertas temáticas.

A partir de estas premisas, la tarea se centró en la organización de la nueva estructura curricular de las Escuelas y Centros desde el inicio de la escolaridad obligatoria, con sus correspondientes agrupamientos e instrumentos de evaluación.

Considerando que los destinatarios de este documento no son solo personas que se desempeñan en instituciones de la Modalidad, se trabajó además sobre conceptos clave para las intervenciones (a modo de afirmación de los mismos), los que quedan plasmados en el recorrido normativo e histórico de la Educación Especial a nivel nacional y provincial del que dan cuenta sus primeros capítulos. Asimismo, al tratarse de “Lineamientos y orientaciones curriculares” no se incluyó de forma particular la organización y funciones de las configuraciones de apoyo de la Modalidad Educación Especial, ya que las mismas ameritan su presencia específica en otro documento.

El proceso de construcción desarrollado se configuró desde las siguientes acciones:

- **Encuentros con Supervisoras y Directivos.** En las ciudades de Gualeguaychú y Paraná se presentó el esquema de la reformulación curricular en agosto y setiembre de 2018. La receptividad de la misma resultó fundamental para iniciar la elaboración del documento preliminar teniendo en cuenta las experiencias pedagógicas de las instituciones.
- **Reuniones periódicas de técnicas de la DEE y la DEGP.** La tarea de escritura de los Lineamientos Curriculares incluyó trabajo individual y colectivo centrado en el análisis de la aplicación de las Resoluciones N° 303/11 y N° 304/11 CGE, la lectura de normativa nacional y provincial y de bibliografía específica, la consulta a especialistas externos, la recuperación de los aportes de Supervisoras e instituciones a través de dispositivos de consulta, el intercambio de opiniones, la reflexión y evaluación sobre el accionar y la consecuente toma de decisiones para su continuidad o re-direccionamiento. Si bien este proceso fue discontinuo entre 2018 y 2019, el sostenimiento de esta modalidad de trabajo desde el año 2020 permitió el avance en las distintas etapas de construcción.
- **Consultas a asesores externos.** Los aportes de lectores externos resultaron relevantes para la organización de algunos capítulos del documento y la inclusión de conceptos claves. Por distintos medios, la escucha, el intercambio de pareceres y el debate con estos asesores resultó sumamente enriquecedor y permitió revisar, modificar, ampliar, profundizar la escritura, reflejándose en un proceso dinámico de construcción.
- **Consultas a Supervisoras de la Modalidad Educación Especial.** Se concretaron dos instancias para recabar el aporte de las Supervisoras sobre el borrador de los Lineamientos Curriculares. Para la primera, en julio del 2020 se elaboró un dispositivo para sistematizar los aportes que contribuyeron a la toma de decisiones sobre el proceso de construcción curricular. La segunda consulta fue en el mes de noviembre del 2020, siendo socializados sus aportes mediante reunión general, permitiendo definir una postura política respecto a su conformación y propuestas pedagógicas.
- **Consultas a las instituciones de la Modalidad Educación Especial.** La Dirección de Educación Especial y la Dirección de Gestión Privada elaboraron un dispositivo respecto a la organización institucional y curricular de los Espacios Educativos Múltiples en el mes de junio de 2020, resultando fundamental la recuperación de las opiniones y propuestas de las instituciones sobre este agrupamiento. Luego construyeron otro junto a la Mg. Flavia Steiner sobre la versión preliminar del documento completo, remitido en octubre de 2020, lo cual permitió resignificar la trayectoria de cada una de ellas en su localidad y nutrirse de su experiencia y saber.

Las acciones mencionadas no refieren a etapas sucesivas, sino que muchas de ellas se concretaron en simultaneidad, retroalimentándose.

La construcción de este documento significó un gran desafío para los equipos de trabajo, guiados por el propósito de producir un marco normativo de calidad, con relevancia pedagógica y social que posibilite la transformación de prácticas institucionales.

Con este propósito se sostuvo el trabajo conjunto, la comunicación y los debates permanentes, la reflexión sobre el proceso y la escucha a los actores de la Modalidad. El documento producido refleja ese devenir, rescata hechos históricos, profundiza enfoques, ofrece otros saberes, presenta una estructura curricular institucional desde la cual desarrollar estrategias didácticas y acuerdos en función de cada trayectoria educativa.

La sistematización de los procesos transitados apunta a historizarlos, a conformar una visión que refleje el punto de partida y las metas que orientaron la transformación curricular y organizacional y el cómo de su materialización.

A partir de la apropiación de estos "Lineamientos Organizativos y Curriculares", las Escuelas y Centros desde su autonomía podrán revisar su Proyecto Institucional, en particular, la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sostienen y el tipo de organización y de relaciones intra e interinstitucionales que –desde las acciones de cada actor institucional- enriquecerán su propuesta educativa. En consecuencia, será

prioritaria la mirada sobre la Propuesta Curricular Institucional¹ para determinar qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar en cada espacio curricular con las reformulaciones que correspondan según el presente documento.

Se pretende así, abrir para el colectivo docente otras oportunidades de debate e interpelación de las prácticas institucionales y la construcción de propuestas significativas que posibiliten mejores aprendizajes para los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as con discapacidad.

4. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La Educación Especial, a lo largo del tiempo, ha experimentado cambios, los cuales se han relacionado estrechamente con el modo de concebir y representar socialmente a la discapacidad. La manera en la que nos posicionamos para mirar al "Otro", nos lleva a construir una representación social² que guía nuestro modo de pensar, sentir y actuar.

Es así que fue atravesando por distintas etapas que van desde la concepción de la discapacidad como enfermedad, que debía ser curada, poniendo el acento en la rehabilitación y en lo terapéutico, hasta el posicionamiento en las posibilidades educativas que tienen las personas con discapacidad, contemplando las barreras que impiden su acceso a la cultura, la educación, el trabajo y la sociedad.

Esto ha sido posible debido a un corrimiento en la concepción del Ser. Nos referimos a la linealidad de concebir a la discapacidad como desvío, enfermedad, alteración o falta y posicionarnos en la de sujetos de derecho. Derecho a una educación con equidad e igualdad de oportunidades, como lo enuncia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en su Art. 24:

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

¹ **Propuesta Curricular:** consiste en la adaptación del curriculum oficial a la realidad de la escuela, considerando la diversidad de todos los estudiantes. Implica el análisis y la discusión de los contenidos escolares y prácticas pedagógicas por parte de todos los actores educativos. Indica qué hay que enseñar, cuándo hay que enseñar, cómo hay que enseñar, además de cómo, cuándo y qué evalúa. (Res. N° 2509/17 CFE).

² Moscovici (1984) dice: "La representación social es la elaboración que de un objeto social realiza una comunidad o grupo social con el propósito de comunicarse y actuar".

En el mismo sentido, la Convención expresa en el Art. 1° del Anexo I que: "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Es de destacar que nuestro país adhiere a lo expresado en dicha Convención, y que por otra parte, propone en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el apartado referido a los Fines y los objetivos de la política educativa nacional: "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos". Ampliando este inciso agrega en el Cap. VIII, Art. 42 que:

La **Educación Especial** es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del Art. 11 de esta ley, La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as niños/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

De esta manera la Educación Especial es una modalidad que atraviesa el Sistema Educativo, en lo que respecta al quehacer pedagógico de las personas con discapacidad. Entendemos por *modalidad*, la forma, el modo o la manera de brindar educación en el marco del Sistema Educativo Nacional mediante otras opciones organizativas y/o curriculares de la educación común para dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades permanentes o temporarias, personales o contextuales con el propósito de alcanzar la igualdad en el derecho a la educación (Ley N° 26.206, Art. 17).

La transversalidad amplía el campo de intervención de la Modalidad Educación Especial mediante las articulaciones con los niveles y demás modalidades, para responder a las posibilidades y necesidades de las personas con discapacidad en el trazado de su itinerario educativo. Lo cual implica para los recursos humanos de Educación Especial trabajar con los niveles obligatorios y modalidades bajo el criterio de transversalidad, en las instituciones de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación de Jóvenes y Adultos.

Cada estudiante en el nivel obligatorio o modalidad educativa que curse, puede necesitar apoyos para posibilitar la inclusión. Al respecto, hay que diferenciar *apoyo* propiamente dicho de *configuración de apoyo*.

Los *apoyos* son una herramienta esencial para la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje de la persona con discapacidad y para el desarrollo de su autonomía.

El término **apoyo** hace referencia a todos aquellos "recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual" (Luckasson et al., 2002, p. 151). Los apoyos tienen como resultado mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida.

La necesidad del apoyo surge ante los desajustes que se producen en la relación entre las competencias de la persona y las exigencias del entorno (barreras). Los apoyos son personalizados y se brindan sólo cuando se necesitan en función de la evaluación de las necesidades de cada persona con discapacidad, a fin de establecer la especificación de la frecuencia, tipos e intensidad del apoyo requerido.

Como plantea Verdugo Alonso (1994, p. 36) los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes: del propio sujeto (habilidades, competencias, información), de las tecnologías (ayudas técnicas), de su entorno social y familiar y de servicios especializados. Por ello, se distingue entre *apoyos naturales* (los recursos y estrategias proporcionados por personas o equipamientos en entornos propios del individuo) y *apoyos basados en servicios* (proporcionados por personas o equipamientos que no forman parte del ambiente

natural: docentes, profesionales específicos, personal de atención directa, voluntariado u otros disponibles en la comunidad).

A modo de ejemplo se mencionan: *apoyos específicos para la comunicación* (objetos concretos, formas representativas, Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación, etc.); *apoyos sensoriales* (recursos ópticos y no ópticos, tecnología asistiva, apoyos táctiles, apoyos auditivos); *apoyos específicos para la orientación y movilidad* (estrategias de comunicación y movilidad, eliminación de barreras físicas, ofrecimiento de claves para ser percibidas a través de los sentidos -en especial por medio de la percepción táctil y de la kinestesia-, pisos y paredes con diferencias de relieves y contrastes de colores, iluminación y sonoridad adecuados, muebles, objetos, con colores contrastantes, entre otras; apoyos materiales para la movilidad como sillas especiales y/o adaptadas, ortesis, muletas, cuñas, bastones, caminadores, colchonetas, muebles especiales, etc.). Se incluyen también los dispositivos de asistencia personal.

Es necesario destacar que, un recurso por sí solo no constituye un apoyo y sólo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo.

El Documento "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina", considera **configuración de apoyo** a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

Procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan además, con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidad para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

La participación de las configuraciones de apoyo desde la modalidad de Educación Especial, implica un trabajo articulado y colaborativo entre los actores involucrados, propiciando la complementariedad y corresponsabilidad, que posibilite el acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes desde un trabajo institucional, interdisciplinario e interinstitucional.

Sobre la base de la evaluación y la valoración de las necesidades educativas de los/as estudiantes con discapacidad, las barreras institucionales, culturales y didácticas a la participación, comunicación y aprendizaje, el contexto y los recursos de las instituciones, se diseñarán las **configuraciones prácticas** a fin de eliminar o minimizar dichas barreras. Las configuraciones prácticas generadas mediante la intervención de la modalidad de Educación Especial pueden ser de distinto tipo: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e incluso investigación³.

Así, las configuraciones prácticas deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias diversificadas y apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales. En los procesos de construcción de acuerdos, se debe privilegiar el interés superior de las personas, especialmente, de niñas, niños y jóvenes y adultos/as con discapacidad; vale decir su derecho a ser escuchados.

La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada estudiante, determinándose las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones y definiendo las estrategias más adecuadas desde la modalidad con la implicación del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, se destaca la importancia de la participación de los y las estudiantes y de sus familias en la toma de decisiones que los involucren, habilitando la palabra y su escucha activa.

En función del diseño de una adecuada trayectoria educativa, quienes conforman las configuraciones de apoyo, evaluarán y acompañarán el itinerario educativo en el sistema obligatorio, pensando de manera

³ Ministerio de Educación de la Nación (2009). Documento "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1", pág. 33.

compartida y participativa, el recorrido y alternativas posibles a realizar, en función del desarrollo pleno de las potencialidades y posibilidades de la persona con discapacidad.

5. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

RESEÑA HISTÓRICA

En Entre Ríos se inicia la institucionalización de estudiantes con discapacidad en el año 1954⁴ / 1955⁵, con la creación de la Escuela N° 1 de Readaptación de Menores "General San Martín"; hoy Escuela de Educación Integral N° 5 "Martín Ruiz Moreno" de la ciudad de Paraná. Destinada a menores con problemas de conducta y compromiso intelectual, luego pasó a ser de Discapacitados Intelectuales, para recibir seguidamente a estudiantes con diferentes discapacidades.



En esta misma ciudad, en el año 1958 se funda el Servicio Domiciliario Hospitalario (SDH), cuando el paso de la epidemia de Poliomielitis había azotado a nuestro país. Comienza a funcionar por iniciativa del Dr. Jorge Pedro Uranga, en sede de la Sociedad de Beneficencia, denominándose Instituto de Rehabilitación del niño Lisiado. Posteriormente se traslada junto con el primer gabinete provincial de psicometría⁶, a las instalaciones de la fundación Heine Medin. Entre los años 1954 y 1958, el Dr. Uranga peticiona un espacio físico, el que le es brindado en la Biblioteca Popular, con el fin de dictar sus cursos sistemáticos sobre reeducación y difundir periodísticamente la tarea emprendida sobre la situación familiar y social de la persona con parálisis infantil. Al participar del primer congreso argentino de rehabilitación, el Dr. Uranga denota la fundación de instituciones de formación pedagógica especial y reinserción a la sociedad de los niños con secuelas de parálisis infantil y otras patologías, entendiendo que la rehabilitación debe ser integral (física, mental, vocacional, social y económica) y que como proceso debe ser dinámico y flexible, variando de acuerdo a las circunstancias individuales y necesidades de cada persona y de cada comunidad.

⁴ Según documentación de la Escuela Especial N° 5 "Dr. Martín Ruiz Moreno" de la ciudad de Paraná.

⁵ Según Documento reseña histórica de la Enseñanza Especial en archivo en el Consejo General de Educación.

⁶ El que estaba siendo organizado por la Srta. Liliانا Zapata.

Años después, el Servicio Domiciliario Hospitalario ha de tener sede en el Hospital de Niños "San Roque" de la ciudad de Paraná. Allí trabajaron ad honorem maestras normales nacionales que fueron capacitadas por el Dr. J. P. Uranga; para los años 1962 y 1963 se reconocen, por parte del Estado, los únicos dos cargos docentes destinados a ésta tarea.

Durante la década del '60 se produce en toda la provincia de Entre Ríos el auge de la institucionalización de la Educación Especial, tanto por parte del estado, como por motivación de grupos de padres o movimientos religiosos, quienes dan origen a escuelas especiales públicas y públicas de gestión privada.

En todas estas instituciones, se decide la escolarización del niño o joven, atendiendo fundamentalmente al criterio del Cociente Intelectual (CI), coincidente con la tendencia adoptada en la primera mitad de la década anterior en varios países europeos. Bajo los designios de débil mental, discapacitado: intelectual, sensorial; niño aminorado con déficit intelectual, que pertenecen a la categoría de retrasados mentales adiestrables y educables, se añade además el de irregulares sociales, que por condición de privación de libertad no podían concurrir a centro educativos comunes. Todos ellos regulan la matrícula de estas escuelas en pos de la asistencia integral y recuperación.

En este tiempo se crean cinco instituciones educativas estatales: tres en el departamento Paraná, una en el departamento Diamante y una en el departamento Concordia. Sumado a ello, un gabinete provincial de psicometría con sede en la ciudad de Paraná.

En 1961 por iniciativa de un grupo de padres y ante la necesidad de contar con un lugar que contenga e imparta educación para sus hijos, se funda la Escuela Diferenciada N° 1 "Concordia" en la ciudad de Concordia, por Resolución N° 884/61 C.G.E. Con el objetivo de dar respuesta a la gran demanda por el aumento de matrícula de niños con discapacidad intelectual, inicia sus actividades con tres maestros y una ordenanza, en una casa de familia alquilada para tal fin.

En 1962 se funda, la Escuela Diferenciada N° 1 "Hellen Keller" para ciegos en la ciudad de Paraná, con la denominación de "Escuela para no videntes y ambliopes de grado avanzado". El propósito al que obedeció su creación fue el de capacitarlos mediante la aplicación de programas educativos adecuados y su restitución al medio social.

También en 1962, se conforma el primer gabinete de psicometría provincial en la localidad de Paraná, cuyo fin era el asesoramiento a los maestros de las escuelas de la provincia, mediante instrucciones directas, publicaciones, cursillos, secciones de práctica, etc. para poner al maestro en condiciones de manejar algunos de los recursos ofrecidos por la psicometría como medio de atenuar las dificultades en la labor del aula e incrementar el rendimiento de la acción escolar.

En la provincia de Entre Ríos rige a partir del año 1962 la atención Educativa Domiciliaria – Hospitalaria destinada a alumnos de educación primaria y con dependencia, entonces, de la Dirección de Educación Especial.

En el año 1965 se funda la Escuela diferenciada N° 44 "Fidanza", en la ciudad de Diamante y son inauguradas las Escuelas Carcelarias de Nivel Primario, con el fin de impartir educación a un grupo de "Irregulares Sociales". Estas últimas, posteriormente se denominaron de "Unidad Penal" funcionando en los departamentos Paraná, Victoria, Gualaguaychú, Concordia, Gualaguay y Uruguay. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se constituye la modalidad de educación en contextos de privación de la libertad, dejando de pertenecer las escuelas carcelarias a la modalidad de educación especial.

En 1966 se crea la Escuela Diferenciada N° 3 "Carolina Tobar García" en la ciudad de Paraná, respondiendo al aumento de la matrícula en el área diferenciada en las dos últimas instituciones que brindaban este Servicio: la escuela especial N° 5 de Paraná y el Gabinete de Psicometría. Su objetivo fue brindar "la asistencia integrada de niños aminorados con déficit intelectual que pertenecen a la categoría de retrasados mentales adiestrables y educables".

En el mismo año se funda la Escuela Diferenciada N° 2 "Luis Braille" en la localidad de Concepción del Uruguay destinada a alumnos ciegos, no videntes y ambliopes de grado avanzado y con el mismo objetivo de la Escuela Especial N° 1 "Hellen Keller".

En el devenir de 1968, desde el Estado se brinda la primera capacitación a maestras normales nacionales, respondiendo al aumento de la matrícula en el área diferenciada. La Prof. Lilian Zapata interesó al CGE para que organice un curso de capacitación docente, al que accedieron veintiocho maestros. Estos educadores constituyen los pioneros en Educación Especial en Entre Ríos. Así, la subsecretaría de Educación de Entre Ríos y el Consejo General de Educación, habilitan el "Primer curso de Capacitación Docente para la Educación del Disminuido Intelectual e irregularidades motoras" a cargo del Dr. Jorge Pedro Uranga.

La provincia de Entre Ríos se caracterizó por una trayectoria en "el saber hacer" desde la Educación Especial con la creación de la primera Escuela para Sordos en la ciudad capital de la Provincia, la Escuela N° 7 "Edith Fitzgerald" que abrió sus puertas en el año 1970, no solo a la comunidad de Paraná sino que posibilitó el acceso y funcionó como centro de referencia provincial. Con posterioridad se fundaron las escuelas N° 11 "Pedro Ponce de León" de la ciudad de Concepción del Uruguay en 1978, N° 12 "José Facio" de la ciudad de Gualaguaychú en 1983, N° 19 "León Martinelli" de la ciudad de Gualaguay en el año 1987 y N° 25 "María Ana Mac Cotter de Madrazzo" de la ciudad de Concordia en 1988.

En todos aquellos departamentos en los que no se contaba con una escuela especial o centros que atiendan las particularidades de alumnos con discapacidad visual y/o con discapacidad auditiva se designaron docentes con el objetivo de brindar atención educativa ante las especificidades derivadas de dichas discapacidades.

En lo que respecta a la atención temprana del niño/a, se cuenta en la provincia con el Centro Provincial de Estimulación Temprana con sede en la ciudad de Paraná (creado en 1991) y un Equipo de Estimulación Temprana con sede en la ciudad de Concordia (creado en 2005), conformados por Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Trabajadores Sociales, Psicólogos y Kinesiólogos.

M El Centro Provincial de Estimulación Temprana fue creado de acuerdo al Decreto N° 1768 MBSEE del 08/05/91 y puesto en funcionamiento por Resolución N° 1670 CGE de 1991, según convenio firmado entre Consejo General de Educación, Secretaría de Salud y Consejo Provincial del Menor y la Familia lo que muestra hoy 30 años de trayectoria educativa-terapéutica. Asumiendo el compromiso interministerial político y social, en un esfuerzo por llegar a la sociedad y fundamentalmente a los de menores recursos sociales y económicos, se encara la creación del Centro de Estimulación Temprana con la formación de un equipo interdisciplinario que, en una acción coordinada y eficiente se aboque a la prevención, detección, diagnóstico y tratamiento de los niños "con necesidades especiales", como así también a la difusión, orientación y formación de recursos humanos. Esta creación fue proyectada para dar respuestas a la demanda que surge en la primera infancia, asumiendo el compromiso de proteger los derechos de niños y niñas, garantizando la atención temprana en forma integral.

Avanzando en el recorrido histórico de las instituciones educativas de la modalidad, en el año 2009 la Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos contaba con un total de cuarenta y cuatro Escuelas Especiales y un Centro Educativo Integral distribuidos en quince de los diecisiete departamentos. Sus ofertas educativas comprendían todos o algunos de los siguientes formatos: Educación Temprana, Nivel Inicial, primer ciclo de la Educación Primaria, Apoyos, orientación y seguimiento en procesos de Integración, Formación Pre Laboral y Laboral.

En función del incremento de procesos de "integración" en los Niveles educativos, en las escuelas de Educación Primaria y Salas de cinco años de Nivel Inicial los/las Maestros/as Orientadores Integradores (MOI) -pertenecientes a la Modalidad de Educación Especial- eran los responsables entre otras funciones de generar estrategias desde lo institucional y áulico que favorezcan los aprendizajes de los y las alumnos/as, realizando el acompañamiento, la orientación y el seguimiento en los procesos de integración.

En el año 1962 se crea el primer gabinete de psicometría provincial en la localidad de Paraná, que dio origen a los Servicios de Apoyo Interdisciplinarios Educativo (SAIE), dependientes de la Dirección de Educación Especial que existen en los diferentes departamentos, conformados por: Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos y Trabajadores Sociales, quienes orientan, asesoran, acompañan y trabajan conjuntamente con los/as alumnos/as, docentes, directivos, maestro orientador integrador, supervisores y familia de escuelas primarias y salas del Nivel Inicial.

Durante los años 2006 a 2008 se conformaron diecisiete Equipos de Orientación Educativa (EOE), destinados al acompañamiento, asesoramiento y orientación de los/as alumnos/as, docentes, directivos, supervisores y familias; en un principio para el tercer Ciclo de la Educación General Básica, el cual a partir del año 2010 se constituyó en el Nivel de Educación Secundaria de seis años de duración. Los equipos están integrados por Psicólogos, Trabajadores Sociales y Psicopedagogos, constituyendo su sede en cada una de las Direcciones Departamentales de Escuelas.

Constituida la Educación Domiciliaria Hospitalaria en una modalidad independiente a partir de las leyes de educación nacional y provincial, a partir del año 2011 se crea la Coordinación Domiciliaria Hospitalaria, dependiente de la Dirección General de Planeamiento.

En relación a la Educación de Gestión Privada, en la década del '60 se fundaron las primeras Escuelas Diferenciadas Particulares, destacándose que la primera de ellas se creó en el marco del Consejo General de Educación debido a que la gestión de incorporación y reconocimiento fue previa a la creación de la Dirección de Educación de Gestión Privada.

Las primeras cinco escuelas se crearon en los departamentos Uruguay, Colón, Gualaguay, Victoria y Diamante.

En 1964 se funda la primera institución educativa, la Escuela Diferenciada Privada para la Rehabilitación Integral del Niño Disminuido Mental N° 1 "Surco de Esperanza" en la ciudad de Concepción del Uruguay. Fue la finalidad de la Asociación civil "Surco de Esperanza" crear y sostener un establecimiento destinado al tratamiento integral de los niños excepcionales (débiles mentales, infra dotados, con problemas de conducta, etc.). Sin perjuicio de hacerlo extensivo a los adultos cuando las circunstancias así lo permitan y aconsejen⁷, la escuela inició su funcionamiento en 1965⁸, con veinticinco alumnos y cinco secciones graduadas de Nivel Pre-Escolar y Preparatorio a cargo de docentes que habían cursado con carácter obligatorio, el "Curso de Perfeccionamiento Docente para Maestras Diferenciadas" que se dictara en la escuela con el reconocimiento del Consejo General de Educación (Res. 82/66). Las gestiones llevadas a cabo para el reconocimiento de esta institución culminaron con la autorización de funcionamiento de la "Escuela Particular de Enseñanza Diferenciada para Disminuidos Mentales, Sordos e Hipoacúsicos "Surco de Esperanza" por Resolución N° 964/66 CGE, dependiendo del Inspector General de Escuelas y de la Inspección de Enseñanza Diferencial.

⁷Estatuto de la Asociación para la Rehabilitación Integral del niño Disminuido Mental Surco de Esperanza" Sociedad Civil Sin Fines de Lucro para Disminuidos Mentales de ambos sexos. Fundada el 5/11/1964 Reconocida Sociedad de Bien Público el 7/9/1966.

⁸ Su adscripción se realizó a través de la intervención de la Subinspección Escolar, de la Directora del Gabinete de Psicometría: Prof. Srta. Lilian I. Zapata, de la Subinspección General de Organización Didáctica y de la Inspección General de Escuelas del CGE.

En 1967 fue creada la Dirección General de Enseñanza Privada (D.G.E.P.) dependiente del Consejo General de Educación, lo que fue un paso importante en la Provincia para regular la creación y funcionamiento de establecimientos educativos de gestión privada.

En ese mismo año se fundó la Escuela Diferenciada Privada para la Rehabilitación Integral del Niño Disminuido Mental N° 2 "Rayo de Luz" en la ciudad de Colón, por Resolución N° 190/67 DGEP. Las razones de la creación referían a que la zona no contaba con escuela diferenciada, siendo una sentida necesidad, inicia su tarea con veinticuatro alumnos/as.

En 1968 en la localidad de Gualaguay se reconoce la Escuela Diferenciada Privada N° 3 "Lucecitas" por Resolución N° 5/68 DGEP. La solicitud fue presentada por un grupo de padres requiriendo la inscripción en la DGEP, la que autorizó su apertura con los grupos: Maternal, Maduración Primer Ciclo, Preparatorio Segundo Ciclo y Primer Grupo Escolar contando inicialmente con diecinueve alumnos⁹.

La Escuela Diferenciada Privada N° 4 "DINAD" (Defensa Integral de Niños y Adolescentes) de la ciudad de Victoria surge por iniciativa de padres, docentes y otras personas interesadas en que exista en la localidad una institución que brinde educación a niños y jóvenes con discapacidad. En 1969 se autoriza su funcionamiento mediante Resolución N° 226/69 DGEP, iniciándose con los siguientes grupos: Adaptación, Maduración, Iniciación, Preparación.

También en 1969 se crea la Escuela Diferenciada Privada N° 5 "Alborada" en Villa Ramírez, Departamento Diamante por Resolución N° 245/69 DGEP. La entidad patrocinante tiene como propósito el tratamiento del niño infradotado, con el objeto de incorporarlo a la sociedad. Comienza a funcionar con los grupos: Custodiables, Adaptación y Maduración.

Las instituciones de modalidad especial de gestión privada tienen su origen principalmente en las necesidades de las comunidades, surgiendo en su mayoría por iniciativa de grupos de padres de niños/as y jóvenes con discapacidad y de otras personas interesadas en posibilitarles una oferta educativa acorde en su localidad. En su desarrollo histórico se destaca la vinculación con otros actores sociales y el trabajo en red con organizaciones locales para el sostenimiento de los establecimientos escolares y para el fortalecimiento de sus propuestas educativas, teniendo en cuenta las posibilidades de los/as estudiantes, su contexto y las demandas de la comunidad en que viven.

En ese devenir, los diferentes paradigmas de la educación especial han delimitado las propuestas curriculares. Desde el año 2011 la mayoría de las ofertas educativas corresponden a los espacios curriculares de Alfabetización y de Orientación Vocacional Ocupacional; continuando luego los agrupamientos de Formación Ocupacional y en menor cantidad los de Educación Temprana. La mayoría de las escuelas de gestión privada son de jornada completa, lo que implica el desarrollo de una propuesta curricular formativa que se diversifica y amplía saberes, atendiendo a los intereses y posibilidades de sus estudiantes, mediante talleres integrales que se brindan como propuestas complementarias y relacionadas a los múltiples lenguajes, el deporte, las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros, implicando algunas de ellas, intercambios con otras instituciones (educativas, deportivas, culturales, etc.).

En este recorrido histórico, en cuanto al acompañamiento de las trayectorias de estudiantes en proceso de inclusión educativa, se destacan las experiencias en los departamentos Uruguay y Gualaguaychú como pioneros en las prácticas inclusivas y de articulación interinstitucional. Con el transcurrir del tiempo estas prácticas forman parte de todas las instituciones de gestión privada, que han forjado un camino desde el accionar de sus equipos técnicos y mediante un trabajo colaborativo y de articulación con los niveles y otras modalidades del sistema educativo, como así también con redes comunitarias en pos de la inclusión social de los niños/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad.

⁹ Según Expte. N° 12 (30/08/67) DGEP

AVANCES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los cambios que se habilitan en un campo, como es la educación, a través de los movimientos sociales, las declaraciones de derechos, la revisión crítica de los lugares de las minorías, generando transformaciones de lo que una sociedad entiende en un determinado momento, cobran vida en las letras de los textos normativos, habilitando a la persona con discapacidad a distintos lugares a lo largo del tiempo.

En ese sentido nuestra provincia, integrada a una propuesta educativa federal, también produjo adhesiones y transformaciones enmarcadas en la sanción de la ya derogada Ley de Educación Provincial N° 9.330. Este texto introduce las concepciones de: Sujeto con Necesidades Educativas Especiales, Atención a la Diversidad e Integración, entre otros, enmarcados en el principio de Inclusión Educativa. Esta norma habilita prescriptivamente, por primera vez, un lugar en la educación común para las personas con discapacidad.

La Ley de Educación Provincial N° 9.890 a fines de 2008, escribe e inscribe en la adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y comparte un diálogo sincrónico con la Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891 (2008). En su Art. 66° establece que "La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho a la educación a las personas con discapacidad y posibilitar su integración en los diferentes niveles y modalidades", siendo uno de sus objetivos "Brindar una educación integral que permita al alumno el desarrollo pleno de sus capacidades, propiciando alternativas de continuidad para su formación a lo largo de su vida" (Art. 68°).

Un proceso de transformación requiere tener en cuenta la historia de las políticas educativas que le dieron origen a las instituciones y a las propias historias institucionales, así como a la valoración del trabajo docente y del compromiso de los y las estudiantes. Implica tener en cuenta los marcos legales, filosóficos y políticos vigentes que permiten comprender e intervenir en realidades complejas y también pensar y construir con los sujetos la realidad educativa.

Por ello, el ser sujeto con discapacidad es -desde su decisión colectiva de nombrarse persona con discapacidad- una posición en relación con los derechos que como ciudadano le imprimen en lo que respecta a: educación, salud y trabajo. Es el reconocimiento de la persona por sobre la discapacidad y es la construcción de esta última como la resultante entre la dificultad devenida de la discapacidad y las barreras que como sociedad debemos de-construir.

La Educación es un derecho primordial para derribar barreras que obstaculizan la inclusión social, en tanto pueda favorecer que un individuo acceda a los saberes necesarios para conocer, reflexionar e intervenir en la sociedad y posicionarse en su medio reconociéndose a sí mismo y a los demás como personas diferentes con igualdad ante los derechos y deberes.

Parafraseando a Frigerio¹⁰, consideramos que la educación va más allá del formato de lo escolar y, aunque, allí se le da curso, no se limita a una cuestión de organización y/o distribución, sino que desborda lo curricular. Toda educación implica construcción social, saberes para vivir, pensar, trabajar, crear y construir ciudadanía; es un proceso de desarrollo de capacidades entre personas.

En tal sentido, la *trayectoria educativa* refiere a múltiples formas de hacer, construir y recorrer el sistema educativo; es estar haciendo la propia experiencia con Otros, por lo tanto, no significa recorridos lineales.

¹⁰Frigerio, Graciela (2007) citado en Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Editorial FLACSO- Manantial. Cap. V, pág. 109.

Esto nos lleva a considerar a la persona con discapacidad en la realización de su trayectoria educativa transitando los distintos niveles y/o modalidades de dicho sistema. Esta trayectoria puede concretarse en: las salas o unidades educativas de Nivel Inicial, los grados de las escuelas del Nivel Primario y/o los cursos del Nivel Secundario y sus modalidades, centros educativos y de capacitación laboral de la Educación de Jóvenes y Adultos, Escuela de Educación Integral o Centro Educativo Integral.

La modalidad Educación Especial desde sus equipos que operan como configuración de apoyo orientará a las instituciones educativas de los niveles obligatorios cuando estos lo requieran, en la construcción corresponsable de una propuesta educativa adecuada a las posibilidades de el/la estudiante y al contexto local. Esto implica un trabajo articulado y colaborativo entre los actores involucrados, propiciando la complementariedad para propender a una educación integral.

La Educación Integral de las personas con discapacidad es un principio que tiene que estar presente en todos los proyectos educativos. Desde el año 2011 en Entre Ríos, la Educación Integral forma parte de los proyectos institucionales, en el marco de una política educativa que, basada en un enfoque pedagógico crítico, activo y centrado en la persona, permita la preparación para el ejercicio de los derechos ciudadanos.

ESCUELAS Y CENTROS DE EDUCACIÓN INTEGRAL

La modalidad de Educación Especial brinda diferentes recursos tendientes a lograr la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad al sistema educativo. Dentro de ellos se encuentran los formatos institucionales de *Escuela de Educación Integral* y de *Centro Educativo Integral*.

Las Escuelas y Centros de Educación Integral constituyen organizaciones de educación formal de la modalidad Educación Especial de la provincia de Entre Ríos para niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as con diferentes tipos de discapacidad, en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza y en base al principio de inclusión educativa, social y laboral.

Las Escuelas y los Centros son organizaciones centradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se definen por el uso de recursos e intervenciones necesarios con la finalidad de lograr el máximo desarrollo personal y social de los/las estudiantes y de asegurar el derecho a la educación.

En estas instituciones, la persona con discapacidad puede concretar parte o toda su trayectoria educativa, ofreciéndosele tiempos, espacios y agrupamientos diversificados acordes a sus intereses y necesidades, y propuestas educativas apropiadas a la complejidad o especificidad de su trayectoria, a fin de dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje.

Las Escuelas y los Centros se constituyen, a través de sus equipos técnicos y docentes, en configuraciones de apoyo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

En la provincia de Entre Ríos las instituciones de la modalidad de Educación Especial dependen de la Dirección de Educación Especial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada. Todas se rigen por la normativa vigente que emana del Consejo General de Educación.

Considerando como fuente el relevamiento anual 2021, el 58 % de las instituciones pertenecen a la gestión estatal y un 42 % a la gestión privada, siendo la cantidad por departamentos y por tipo de gestión, la siguiente:

0444

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

DEPARTAMENTO	GESTIÓN ESTATAL			GESTIÓN PRIVADA			TOTAL POR DPTO.
	Escuela	Centro	Total	Escuela	Centro	Total	
Colón	2	1	3	2	1	3	6
Concordia	3	1	4	2	1	3	7
Diamante	1	1	2	2	0	2	4
Federación	2	1	3	1	0	1	4
Federal	1	0	1	0	0	0	1
Feliciano	1	0	1	0	0	0	1
Guauguay	2	0	2	1	0	1	3
Guauguaychú	2	0	2	5	1	6	8
Islas del Ibicuy	1	2	3	0	0	0	3
La Paz	2	1	3	2	1	3	6
Nogoyá	0	2	2	1	0	1	3
Paraná	11	2	14	5	2	7	21
San Salvador	1	0	1	0	0	0	1
Tala	2	0	2	1	0	1	3
Uruguay	3	0	3	2	0	2	5
Victoria	0	0	0	1	0	1	1
Villaguay	1	0	1	2	0	2	3
TOTAL	35	11	46	27	6	33	79

6. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

EDUCACIÓN INTEGRAL COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO

Las Escuelas y Centros de Educación Integral adoptan la *educación integral* como principio pedagógico para la preparación en el ejercicio de la ciudadanía.

La educación integral es un principio presente en las leyes de educación nacional y provincial; por lo tanto, común a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La LEN N° 26.206 en su Art. 4 atribuye al Estado Nacional, Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires "la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho". En el Art. 8 expresa que:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Asimismo, el Art. 11 Inc. b) de la LEN refiere "Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores".

La Ley N° 9890 establece que "El Estado Provincial garantiza como prioridad la educación integral, permanente y el acceso a la información y al conocimiento para todos los habitantes" (Art.2), siendo dos de los fines y objetivos de la educación entrerriana (Art. 13) "Contribuir a la formación integral de las personas" y "Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración".

Pensar al sujeto de la Escuela/Centro como *sujeto de derecho*, posibilita que todas las propuestas se sustenten en una educación integral y de calidad.

La educación integral es un proceso continuo y sistemático que permite desarrollar las dimensiones y potencialidades de cada estudiante desde el reconocimiento de su individualidad, a fin de alcanzar la realización plena de su persona. Se trata de una educación capaz de preparar a sujetos autónomos y respetuosos de los derechos propios y de los demás.

La educación integral incentiva potencialidades corporales, sociales, cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, físicas, axiológicas; contribuye en la construcción de autonomía individual y colectiva, a través del avance de competencias; prepara para el ejercicio de la ciudadanía plena; implica un proceso de comunicación y coordinación de acciones para la construcción de proyectos de vida con sentido social.

Desde este principio, las instituciones de la modalidad Educación Especial brindan educación con equidad e igualdad de oportunidades, contemplando las barreras a la participación, comunicación y aprendizaje para permitir que cada niño/a, joven y adulto/a con discapacidad aprenda aquello —que en función de sus posibilidades— le permita construir una trayectoria educativa integral y desarrollar un proyecto de vida en su comunidad.

En esta perspectiva, las instituciones ofrecen tiempos, espacios, agrupamientos diversificados acordes a intereses, potencialidades, necesidades, contexto y una propuesta educativa basada en un currículum abierto, flexible, amplio en la que el/la estudiante comparta sus intereses, construya nuevos aprendizajes y desarrolle capacidades.

La propuesta educativa integral será coherente a la etapa vital que transita cada estudiante, y considerará sus particularidades, intereses, contexto, necesidades de aprendizaje y de cuidado pedagógico, tornándose en herramientas para mejores condiciones de enseñanza y para proyectar el desarrollo de capacidades individuales y el logro del máximo nivel de autonomía posible.

Por lo tanto, es central la responsabilidad de la institución educativa respecto del diseño y concreción de trayectorias educativas integrales que deben planearse estratégicamente, mirando al sujeto de manera ecológica e integral y desde una perspectiva social y contextualizada. Cada trayectoria individual es un proceso integral y supone una co-construcción entre el/la estudiante, su familia y el sistema educativo.

En este sentido, se destaca la relevancia de la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones que los/nos involucre habilitando la palabra y desarrollando la escucha activa. Es imprescindible desde los espacios institucionales trabajar para la construcción de una ciudadanía plena en el ejercicio de los derechos culturales, políticos, civiles y sociales.

La escuela y el centro educativo deben asumir de manera integral la tarea educativa y para ello es imprescindible que cada actor se transforme en educador que dé respuestas a las necesidades de los nuevos tiempos. Las propuestas educativas orientan la *formación de las personas en todas sus dimensiones*, referencias desarrolladas anteriormente.

AUTODETERMINACIÓN

La autonomía es un proceso que implica para toda persona ir ganando control y experiencia en su vida, hacer elecciones o indicar sus preferencias, en las cuales se expresan sus prioridades y su individualidad.

En la Convención de los Derechos del Niño aparece el concepto de "autonomía progresiva" que defiende que los niños/as y adolescentes tienen la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades de forma gradual, mientras van creciendo. En tanto aumenta esta capacidad, también aumenta su autonomía. En el artículo 5° se alude al ejercicio progresivo de los derechos del/de la niño/a en virtud de la evolución de sus facultades. Concepción que se desprende de la idea del desarrollo psicofísico, entendiendo a las diversas etapas como una graduación en el nivel de decisión al que puede acceder en el ejercicio de sus derechos fundamentales; impartiendo, por tanto, a los padres o demás responsables solamente la orientación y dirección apropiadas para que el/la niño/a ejerza sus derechos. A mayor autonomía, disminuye la intensidad de la participación de un tercero. La autonomía exige crear sentidos y transformarlos colectiva e individualmente en territorios que permitan explorarla a nivel individual y social.

La autonomía es un componente de otro concepto afín que es la autodeterminación, por lo cual, son conceptos interrelacionados.

"La autodeterminación refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones con respecto a la calidad de vida propia, libre de interferencias o influencias externas innecesarias" (Wehmeyer, 1996, como se citó en Verdugo, M., 2001).

El Modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer es el más ampliamente difundido y establece que las acciones de un individuo son autodeterminadas si reflejan cuatro características esenciales: autonomía, autorregulación de la conducta, fortalecimiento o capacitación psicológica, autorrealización. A partir de estos aportes, también se define la autodeterminación como:

Una combinación de habilidades, conocimientos y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a una meta. Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que es capaz y efectivo. Cuando actúan sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos exitosos (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998, como se citó en Martínez, M. et. al., 2004).

La autodeterminación refiere a dos realidades:

- *Como capacidad:* alude a que la persona pueda ser el agente causal de la propia vida, de hacer elecciones, sobre su identidad y futuro, de tomar decisiones respecto de cuestiones que lo afectan sin interferencias ni manipulaciones externas, de responsabilizarse de las mismas, de mantener relaciones de interdependencia con el contexto de pertenencia social. Es una adquisición que se desarrolla mediante el aprendizaje y la interacción con otros. Es el ejercicio directo de la autodeterminación por parte de la propia persona.
- *Como derecho:* ya que es un derecho intrínseco a la naturaleza humana, que toda persona debe poder ejercer, ya sea de forma directa o mediada por otros y reside en la garantía para la persona de tener un proyecto de vida, basado en su individualidad e identidad y de ejercer control sobre sí misma. En personas gravemente afectadas el ejercicio puede ser en gran parte indirecto (mediado por otros de su confianza y que tengan un conocimiento profundo de su persona) y se logra mediante los apoyos adecuados.

La autodeterminación refleja el derecho de las personas con discapacidad a ser protagonistas de su propia vida, ya que refiere a acciones volitivas que lo capacitan para actuar como agente causal primario de la misma y para mantener o mejorar su calidad.

Existen cuatro componentes estructurales de la autodeterminación, que se interrelacionan dinámicamente (Aznar- González Castañón, 2010):

1. *Protagonismo:* ejercer el protagonismo es ser el agente causal y principal de la propia vida, apropiándose de ella (no como una pertenencia sino como una creación de la cual se es autor sustancial); tener logros valorados por uno/a mismo/a; elegir a partir de criterios propios, empezando por los gustos y las preferencias.
2. *Responsabilidad:* asumir y cumplir compromisos con personas o grupos; cumplir los deberes y obligaciones asignadas; reconocer los errores y ser capaz de repararlos o disculparse.
3. *Libertad:* actuar con libertad es hacer elecciones y tomar las propias decisiones sin manipulación ni presión externa y que esas decisiones sean honradas por los y las demás; estar habilitado para correr riesgos comunes por la propia red social de pertenencia; tener metas y proyectos.
4. *Contexto vincular:* ser parte del contexto vincular implica considerar que todos los actos de la propia vida afectan a otras personas directa o indirectamente; desempeñar un rol social reconocible, que permita un intercambio con la comunidad como ciudadano/a común; socializar y mantener vínculos recíprocos con otros/as.

El modelo social de discapacidad sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afecten, respaldando la autodeterminación de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida.

Además de ser un derecho, la autodeterminación es uno de los indicadores de calidad de vida y un constructo que ocupa un lugar relevante en el itinerario formativo de las personas con discapacidad. La promoción de la conducta autodeterminada en el contexto educativo requiere centrar la enseñanza en el/la estudiante, priorizando su participación activa de acuerdo a sus posibilidades y el desarrollo de propuestas interactivas y cooperativas de aprendizaje.

La autodeterminación habilita a que las personas puedan entender y resolver los problemas cotidianos con graduales niveles de complejidad y establecer metas desde su proyecto personal. Constituye entonces un

paso superador con respecto al trabajo en autonomía porque fortalece la posición subjetiva y será un marco conceptual que oriente de manera transversal las propuestas y las intervenciones pedagógicas, haciéndose más relevante en las destinadas a las personas jóvenes y adultas, implicando el direccionamiento de los procesos educativos hacia la transición a una vida adulta con el máximo nivel de autonomía personal y de autodeterminación.

Como eje educativo transversal facilita la construcción de los proyectos de vida de los/as estudiantes, es un componente de la formación ciudadana y es un desarrollo más integral que la autonomía. Hace hincapié en los procesos de apropiación de los aprendizajes. Eso se traducirá en más oportunidades de inclusión social. La escuela tiene que formar ciudadanos y ciudadanas autónomos/as.

Desde el respeto al derecho de autodeterminación, las instituciones educativas brindarán herramientas para favorecer una conducta autónoma y autorregulada, generarán actividades para ganar espacios sociales de intercambio, ofrecerán oportunidades para que los/as estudiantes puedan:

- **Preferir y elegir (protagonismo).** Iniciativa y centralidad en las acciones. Dar oportunidad y tiempo (habilitar y esperar) para que cada estudiante haga elecciones, tome sus propias decisiones y comunique lo que puede y no puede hacer; esto implica, escuchar su propia voz (aunque use apoyos para hacerla oír por limitaciones en la comunicación). La confiabilidad de las elecciones que realice se incrementa progresivamente con la práctica y la habilitación duraderas.
- **Tener valores y comprometerse (responsabilidad).** Toda persona tiene reciprocidad para con otros/as, por más básicos y simples que sean sus intercambios o su valoración mutua. Por ello, se propiciará la búsqueda de soluciones ante un problema, el cumplimiento de compromisos y de obligaciones que asume o se le asignan.
- **Tener metas y proyectarse (libertad).** La persona con discapacidad establece metas y objetivos y asume algún grado de responsabilidad sobre su propia vida. Los otros (familia, sociedad, instituciones) son co-protagonistas hasta que ella pueda serlo por sí misma. Si las limitaciones fueran muchas, la responsabilidad y el proyecto de la persona dependen de la interpretación y la buena voluntad de quienes la rodean. Una forma de habilitar la apertura al proyecto de vida propio es ofrecerle oportunidades para la manifestación de sus opiniones y preferencias, para la expresión de sus acuerdos y diferencias con otras personas, para el hacer cosas nuevas a partir de las ya conocidas.
- **Ejercer un rol social y participar (contexto vincular).** Para la ciudadanía plena, las personas con discapacidad, las familias, las organizaciones, los gobiernos aportan y sostienen en conjunto la ciudadanía. La dependencia y el cuidado controlador a través de instituciones no producen ciudadanos y ciudadanas. Se promoverán entonces las relaciones interpersonales y sociales, la participación en actividades de vida comunitaria y de tiempo libre con otros (junto a su familia, sus amigos/as y vecinos/as, su comunidad), el respeto de sus elecciones y preferencias por parte de quienes le rodean, la aceptación de las decisiones de los demás.

Es de destacar también, la importancia de brindar oportunidades para que el/la estudiante tenga conocimiento de sí mismo/a, lo cual es necesario para que pueda actuar de forma autorrealizada. El *autoconocimiento* implica tener una comprensión básica y realista de las propias fortalezas, debilidades, habilidades y limitaciones y de cómo utilizar esas atribuciones para beneficiar su calidad de vida. Ese autoconocimiento se forma mediante la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno/a hace de éste, y está influido a su vez por la interpretación que hagan los/las demás, por los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta. Por ello, se acompañará a cada estudiante para que pueda conocerse a sí mismo/a y saber lo que quiere y lo que le gusta, para que pueda valorarse, planificar sus acciones, actuar de forma apropiada, experimentar resultados y aprender de ellos, ya que esto resulta en definitiva, en tener la oportunidad de ser una persona autodeterminada.

PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

La Planificación Centrada en la Persona (PCP) es una metodología¹¹ que tiene como finalidad ayudar a cada individuo a acceder a los apoyos que necesite para alcanzar una calidad de vida centrada en sus preferencias y valores, en sus capacidades, fortalezas y sus necesidades en las distintas etapas de su vida; como así también, igualar oportunidades para que asuma roles sociales acordes a su edad dentro de su comunidad y fortalecer el cumplimiento de derechos y obligaciones.

Esta metodología facilita que la persona con discapacidad sobre la base de su historia, capacidades y deseos identifique qué metas quiere alcanzar para mejorar su vida, apoyándose en el poder de un grupo para que eso ocurra.

La PCP sostiene la visión de las personas con discapacidad como sujetos de derecho y autodeterminación, considerando el contexto socio-cultural del cual forman parte. El punto de partida es el reconocimiento de la dignidad de cada persona, independientemente de las condiciones que acompañen su vida.

Los fundamentos de la PCP son la autonomía y la progresiva toma de decisiones del sujeto, y su requisito fundamental es el conocimiento del propio individuo, de sus capacidades y aspiraciones. El énfasis se pone en la persona con discapacidad y en aquellos resultados valiosos que son significativos para ella y, al mismo tiempo, en la construcción de un sistema de apoyos individualizados que facilite la consecución de esos resultados valiosos identificados.

En este proceso, la persona con discapacidad es el centro del mismo, por lo que debe estar presente y participar. Formará su grupo de apoyo, invitando a quien ella desee que participe (familiares, amigos, profesionales, personas del entorno u otros miembros de la comunidad) y que quieran comprometerse en el proceso. Estas figuras educativas o formativas actúan como apoyo y ayudan al individuo a identificar los medios necesarios para alcanzar sus propios fines.

Este diseño facilita que las personas con discapacidad (directamente o a través de la mediación de otros), sobre la base de sus historias, de sus capacidades y deseos, identifiquen qué metas quieren alcanzar para mejorar su vida, apoyándose en el compromiso y en el poder de un grupo para que ello ocurra, como son la familia y las personas cercanas. En el proceso de escucha y de planeamiento, el foco de atención se ubica en las fortalezas y los logros de la persona, en sus necesidades, en sus posibilidades de participación, en los recursos disponibles en sus ambientes naturales y en la comunidad de la cual es miembro.

El diseño de la PCP comienza obteniendo y sistematizando información aportada por la persona con discapacidad o los portavoces de su entorno que ella elija; información que le será devuelta para que ellas hagan algo por sí mismas. Mediante esta forma de trabajo, que sitúa al individuo como protagonista del proceso, se pretende que formule sus propios planes y metas de futuro y que, a través de los apoyos prestados por personas significativas, establezca las estrategias, medios y acciones para ir logrando el cumplimiento de su plan de vida personal.

Como metodología de trabajo es transformadora porque:

- Asume riesgos comunes para dignificar la vida de las personas destinatarias de la educación, enfatizando sus fortalezas, sin ocultar sus limitaciones, generando las mismas oportunidades que tienen sus pares sin discapacidad.
- Propone alianzas con otras personas y organizaciones de la comunidad.
- Permite que la complejidad pueda ser abordada por todos los actores. Para que esto sea posible, se usan indicadores simples, con una redacción clara, enfocada en una idea a la vez y sin ambigüedades.

¹¹Aznar, A. y González Castañón, D. (2019). Planificación centrada en la persona. Prácticas revolucionarias latinoamericanas en discapacidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones ITINERIS.

Los indicadores se obtienen a partir de instrumentos de recolección de datos que pueden ser utilizados por la mayoría de las personas. Cada indicador se obtiene a partir de haber dado la oportunidad de escuchar la voz de la persona, en particular de cada adolescente y joven; pero también de que ella misma amplíe su conocimiento sobre sí misma.

En general, cuando se detectan necesidades básicas insatisfechas (precariedad o escasez en la vestimenta, la vivienda, los vínculos familiares, el acceso a la salud, a la educación o a la alimentación en niveles marginales), las personas manifiestan una mezcla de pudor, de evitación del conflicto y de desesperanza. Se resignan, se acomodan y siguen sobreviviendo, con una sumisión aprendida y transmitida por las generaciones precedentes. Claramente, esos sujetos desconocen, desde su interioridad, que la satisfacción de esas necesidades básicas debe ser garantizada por el Estado. Tampoco se emancipan ni llegan a ser sujetos de derecho quienes reclaman por los mismos posicionándose como objetos de beneficencia, motivada por una inequidad grave. En la PCP, la enunciación de necesidades e intereses es una tarea más sencilla que la elaboración de las metas personales, ya que no requiere una operación de transformación subjetiva, sino solo el registro de las condiciones de vida (Aznar y González Castañón, 2019, p. 147).

A partir de los intereses y preferencias se crean junto a la persona con discapacidad sus *metas personales*, que son la base del plan y se deben anclar en la autodeterminación; las metas deben ser positivas y posibles para la persona. Si la autodeterminación está en desarrollo, la planificación se elabora a partir de las metas que con buena intención aportan en reuniones y entrevistas los referentes de su entorno (padres, profesionales de la educación y de la salud, entre otros que integran su red social) a partir del diálogo conjunto y de la observación atenta para descubrir los deseos, gustos y preferencias de una persona que no se expresa explícitamente. No obstante, se continúa el desarrollo de un intercambio con la persona con discapacidad para que se sienta protagonista de las reuniones y aporte en forma significativa.

En general, la autoevaluación y respuesta de la persona con discapacidad sobre sus metas personales incluye las temáticas referidas a cómo encarar los desafíos de la vida diaria, la recreación, el deporte, los afectos, la sexualidad, el manejo del dinero, el voto, el cuidado de la salud, el futuro, la educación, el trabajo, el uso de algunos objetos (celular, billetera, llaves, cocina, etc.). A partir de aquí, el desafío es cómo generar dispositivos que garanticen el mayor grado de autonomía y el ejercicio de derechos.

Se trata entonces de diseñar un plan operativo, con actividades concretas para una persona en particular. Actividades definidas según sus necesidades y preferencias para lograr sus metas personales, para enriquecer o crear su proyecto de vida; considerando además, las capacidades y limitaciones de la persona y del contexto.

La planificación implica establecer objetivos progresivos con respecto a las metas personales, el detalle de los pasos necesarios para realizar una actividad determinada (formulada de modo comprensible para todos los involucrados) y los responsables de que la misma se realice, considerando siempre que la persona con discapacidad debe ser protagonista (es un apoyo tener a alguien con quien hacer las actividades, sin que ese alguien lo haga por ella). Para su implementación, se comparte la planificación con los involucrados en un documento breve a modo de síntesis. Luego durante el desarrollo de las intervenciones se realiza el monitoreo de las actividades, la recepción de servicios y la provisión de recursos mediante reuniones o comunicaciones a distancia, a fin de detectar obstáculos, evaluar resultados y ajustes.

La PCP es un proceso abierto, que debe adaptarse a la singularidad de cada persona y a su momento vital, para lo que habrá que elegir el lenguaje, los materiales, los formatos y los tiempos que mejor se acomodan a cada uno/a; por lo cual, también el número y periodicidad de las reuniones tendrá en cuenta el ritmo que marque cada persona, evitando que le resulte un proceso largo.

Este proceso debe ser facilitado por una persona, el *facilitador*, que debe poseer conocimientos sobre la PCP, sus etapas y sobre las diferentes discapacidades. Este facilitador guiará dichas reuniones, favoreciendo la participación de todos mediante el diálogo y la escucha respetuosa, contribuirá a resolver obstáculos y a generar compromisos. Se apoyará en herramientas que incluyen la facilitación gráfica, las tecnologías de la

información y comunicación u otros recursos materiales que puedan ser necesarios, pero que sólo operan como guía para ayudar a la persona, al círculo de apoyo y al facilitador a desarrollar la PCP, que no es más que un proceso continuo de escucha, reflexión y acción.

No se trata entonces, de una metodología de enseñanza ni de una planificación pedagógica individual, sino de una metodología de trabajo coordinada por un profesional de otro ámbito, en la que la institución educativa (a través de un directivo, técnico, docente como parte de la red social de la persona con discapacidad) puede ser referente y participante. En caso que los profesionales de los equipos técnicos de las Escuelas y Centros posean formación en esta metodología de trabajo, con conocimiento sobre sus etapas podrán -desde una mirada pedagógica- realizar o participar en el diseño de la PCP.

Esta participación que se propone a las instituciones permitirá lograr un mayor conocimiento del/de la estudiante, de las metas que quiere alcanzar, de los apoyos que necesita y sumar ese conocimiento en el diseño de la planificación áulica que elabora cada docente donde la centralidad es lo pedagógico. De ese modo, las metas personales de el/la estudiante pueden considerarse en la planificación didáctica grupal mediante la presencia de objetivos de aprendizaje individuales enmarcados desde una propuesta curricular institucional. En este sentido, la PCP opera como un recurso para otorgar mayor significatividad a la propuesta educativa y a la práctica de los actores institucionales.

7. MARCO GENERAL DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU CULTURA

Cada institución posee sus propios rasgos de identidad que resultan de las políticas educativas y de las prácticas de sus miembros. Esa cultura institucional es el marco de referencia que orienta las decisiones y acciones de sus integrantes. En relación a los usos y costumbres y a los valores y vínculos que componen la cultura institucional, es fundamental su análisis desde el principio de inclusión educativa.

La cultura escolar inclusiva es aquella que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, que aloja; una comunidad colaboradora, estimulante en la que cada miembro es valorado como un fundamento primordial para que todo el estudiantado tenga mayores niveles de logros. Docentes, estudiantes y familias contribuyen para lograrlo y transmiten estos valores a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, una verdadera educación inclusiva no solo se sostiene desde un marco normativo, sino que produce una transformación profunda de las instituciones educativas, creando y recreando verdaderas prácticas y culturas inclusivas. Una cultura institucional que asume la diversidad como una realidad propiamente humana y en la que todos y cada uno de sus miembros- directivos, docentes, no docentes, equipos técnicos, estudiantes, familias- se sienten valorados y forman parte.

La propuesta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, las expectativas de los y las docentes, entre otros, son factores que pueden favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los y las estudiantes y su participación en el proceso educativo. También compromete una tarea ineludible que es la de identificar, minimizar o remover las barreras en distintos planos de la vida escolar (cultura, planificación, práctica) enfatizando en las modificaciones que deberían darse al interior de la institución educativa, en cada contexto escolar y en sus interrelaciones con la vida comunitaria y social.

Desde las Escuelas y Centros constituye una responsabilidad pensar estrategias que profundicen la participación, los acuerdos y la generación de cambios en lo cotidiano, en las prácticas, repensando las mismas desde un modelo social para ahondar en un clima escolar que estimule a los/as estudiantes y a los/as docentes, generando lazos de confianza y compromiso, proyectándose a la comunidad educativa.

Forma parte de la cultura escolar el vínculo con la comunidad. Por ello, las instituciones de la modalidad también orientarán la tarea a la consolidación de redes sociales, tejidos de apoyo y de las sinergias de muchos otros actores para hacerlo efectivo en una vinculación sostenida, sistematizada e institucional con otros equipos, instituciones, áreas gubernamentales y no gubernamentales, que posibiliten una red de trabajo colaborativo.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, FAMILIA Y COMUNIDAD

Para potenciar la trayectoria educativa del/de la estudiante es necesario habilitar espacios de comunicación y de colaboración con su familia y con otras instituciones de la comunidad, fortaleciendo el vínculo con la Escuela o el Centro.

El recorrido de vida de las familias siempre es complejo y de mucho esfuerzo. El lugar que ocupan es muy diverso ante la mirada de la institución educativa y la comunidad. Como expresa Blanca Núñez (2012) "La familia con un miembro con discapacidad atraviesa momentos difíciles a lo largo de su ciclo vital y requieren acompañamiento preciso en cada etapa". Esto conlleva estrategias de intervención que enfoquen a la familia como unidad y no únicamente a la persona con discapacidad. En este sentido, es importante que la familia y la institución educativa a la cual esa persona concurre re-definan su manera de relacionarse y puedan establecer modos de comunicación.

La familia, tutores o referentes de cada estudiante deben tener un lugar significativo en el quehacer de la Escuela o Centro de Educación Integral, desde una planificación centrada en la persona y desde un enfoque centrado en la familia, como dos estrategias potentes y complementarias para la autodeterminación de la persona con discapacidad.

El **enfoque centrado en la familia** se basa en la colaboración y el co-protagonismo en la toma de decisiones. Como refieren Peralta y Arellano (2015):

Es un paradigma de intervención familiar, sustentado por un conjunto de principios, prácticas y valores, que otorga a las familias, un papel esencial en la planificación, provisión y evaluación de los servicios para sus hijos con discapacidad y por lo tanto, respeta sus prioridades y decisiones. Sus objetivos son el empoderamiento, capacitación de la familia como contexto de apoyo y la mejora de la calidad de vida. (p. 121).

Por ello, se impulsa un modelo de trabajo en equipo colaborativo, donde la mirada en relación a la persona con discapacidad no está puesta sólo en el saber de los docentes y los profesionales, sino que en el equipo se valoriza el saber que tienen las familias, por la experiencia del diario vivir con el/la estudiante con discapacidad. Las familias tienen un profundo conocimiento sobre la persona con discapacidad, el cual resulta altamente valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información acerca del desenvolvimiento en el hogar y la comunidad, así como sobre sus intereses, deseos, capacidades y dificultades.

Desde este lugar, se piensa a las familias como proveedoras y destinatarias de información que les permite comprender mejor los diferentes procesos que vivencia su hijo/a y la incidencia de estos en el sistema familiar y en función de ello, facilitar la toma de decisiones. En consecuencia, la institución educativa debe brindar información apropiada y oportuna a la familia; implicarla como parte del proceso de aprendizaje y valorar su experiencia y aportes a dicho proceso.

La relación colaborativa entre la institución educativa y la familia como una interacción de apoyo mutuo, resulta fundamental al momento de fomentar la autodeterminación de la persona con discapacidad, que constituye una de las dimensiones centrales de su calidad de vida individual. Asimismo, en la medida en que la familia mejore su calidad de vida, sus integrantes estarán en mejor disposición para responder a las necesidades de la persona con discapacidad y contribuirán al logro de su autodeterminación.

La adopción de este enfoque supone considerar sus cuatro componentes:

- 1- Identificar las necesidades de la familia (¿Qué les preocupa? Traducir la preocupación en necesidad).
- 2- Identificar los recursos y fortalezas de la familia.
- 3- Identificar fuentes de ayuda (formales e informales que son potencial red de apoyo).
- 4- Dar autoridad y capacitar a la familia (para la toma de decisiones).

En la mayoría de las familias hay una dificultosa búsqueda de soluciones de su parte en relación a la atención centrada en la deficiencia que causan sobrecarga y desgaste (cuidados, tratamientos, gastos, trabas, barreras sociales, cargas físicas y emocionales) que no permiten muchas veces reconocer o encarar las necesidades de cada uno de sus integrantes. Eso plantea la importancia de conocer sus necesidades como sistema, considerando los vínculos que los unen -y no solamente las experimentadas por la persona con discapacidad-, sus fortalezas y vivencias positivas, teniendo como meta su calidad de vida familiar.

El trabajo con las familias pone el acento en sus potencialidades como grupo y en sus recursos propios como punto de partida para la elaboración de planes de apoyo. Busca fomentar su acceso a los derechos básicos, con apoyos suficientes en atención a sus necesidades y la promoción de redes. Ayuda a priorizar metas y delimita responsabilidades de las partes. Se basa en una relación colaborativa sustentada en la comunicación abierta, la confianza, la competencia profesional, el respeto, compromiso e igualdad y la defensa de los derechos.

Capacitar a las familias significa ser un facilitador para la elaboración de estrategias conjuntas, reconociendo su capacidad de tomar decisiones y de resolver por sí misma las situaciones que le generan estrés o de desarrollar estrategias para solucionar problemas o para conseguir lo que desean o necesitan; es decir, promover la autodeterminación de sus miembros. Pero también, propiciar la inclusión, la autodeterminación y la calidad de vida de la persona con discapacidad mientras mantienen el bienestar familiar.

Para ello, en la vinculación con la familia es necesario considerar la historicidad familiar, los diferentes tiempos en la aceptación de la discapacidad y elaboración de sus duelos; la necesidad de escucha activa, de acercamiento de posiciones y de circulación fluida y clara de la información, evitando un lenguaje excesivamente profesional. Construir relaciones de participación con la familia es un proceso que requiere de un cuidadoso planeamiento, el cual parte de la construcción de una relación de confianza con la Escuela / Centro y sus integrantes. A partir de allí, la familia puede desarrollar la seguridad para trabajar en colaboración. En el largo plazo, esta relación de confianza producirá un sentimiento de empoderamiento que hará posible el sostenimiento de la vinculación y la contribución a la institución educativa.

En este marco será posible acordar con las familias el acompañamiento escolar, las responsabilidades y posibilidades de cada parte, los modos de abordar dificultades mediante reuniones, talleres, diálogos, notas que permiten conformar el encuadre de trabajo. Las familias con una persona con discapacidad necesitan ser contenidas muchas veces por su red natural de apoyo, pero también pueden visibilizar potencialidades en los trabajos en grupo de familias que las instituciones educativas promueven. Allí, tienen la oportunidad de intercambiar opiniones, de compartir conocimientos y experiencias desde un mismo plano.

Para la consecución de las metas educativas además de la tarea conjunta con las familias, las Escuelas y Centros de Educación Integral deben propiciar el trabajo en redes. Se entiende por redes el desarrollo de acciones de colaboración entre la institución educativa y otras instituciones y servicios de distintos ámbitos (educación, salud, justicia, empresarial, comercial, religioso, deportivo, entre otros). De esta manera, la institución educativa se constituye en un recurso para la comunidad.

Desde el presente marco normativo se considera que las Escuelas y Centros trabajen con y en la comunidad. El "afuera" de la institución educativa puede resultar un aliado en la tarea de enseñar y aprender, ya que en algunos de sus espacios es posible la concreción de experiencias educativas significativas y la implementación de proyectos interinstitucionales donde los recursos de la comunidad constituyen entornos complementarios para el aprendizaje.

Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo. (Resolución CFE N° 93/09).

Asimismo, plantear la vinculación e instancias de comunicación con la comunidad enriquece y da sentido de pertenencia a los proyectos educativos. En consecuencia, es importante el fortalecimiento del vínculo comunitario, ya sea promoviendo acciones que benefician la formación integral de los/as estudiantes y a la comunidad en su conjunto, como también participando en actividades generadas desde la misma.

En relación al acompañamiento del egreso institucional de los/as jóvenes y adultos/as, las Escuelas y Centros deben conocer las políticas públicas vigentes en relación a inserción social - laboral y desde el marco de corresponsabilidad, articular con diversos organismos para su implementación.

Se podrán también diseñar dispositivos como instancias de asesoramiento específico, orientaciones o trabajo conjunto con otras organizaciones para elaborar propuestas que contemplen las singularidades de cada joven y adulto/a con proyección a su inclusión educativa, laboral y social. Asimismo, pueden construirse estrategias institucionales en forma conjunta con organizaciones públicas, privadas y civiles que acompañen al proyecto de vida a través de capacitaciones, talleres de inclusión laboral, micro-emprendimientos, cooperativas, entre

otras. Además, programar mesas de gestión local y/o regional con el propósito de pensar, diseñar y abordar situaciones en relación a la formación continua e inserción laboral, espacios de socialización, de participación deportiva, cultural y comunitaria de las personas con discapacidad.

LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS

EL/LA ESTUDIANTE

¿Quiénes son los sujetos de la Educación Especial? Este interrogante implica la pregunta por el "otro", debiendo ser cuidadosos al momento de analizar la situación de discapacidad de no obviar al sujeto, evitando el riesgo de caer en viejos argumentos y paradigmas. Por eso, esta indagación acerca de la discapacidad parte de la consideración de un sujeto que se constituye en relación con los otros, que construye una identidad y que define -de la forma que puede- su trayectoria de vida.

En el marco de la educación integral se acentúa la mirada en el/la estudiante como sujeto de derecho implicando a la ética profesional para el ejercicio del derecho a expresarse y a opinar, y la exigencia de escuchar atentamente al otro para que sea partícipe en la toma de decisiones. Generando prácticas que habiliten el mayor grado de protagonismo de cada estudiante en el contexto escolar, comunitario, familiar y social, se hace necesario revisar actitudes, creencias, acciones y relaciones con la alteridad; rever sentidos y prácticas.

Se posiciona también la mirada en el sujeto que aprende, como sujeto cognoscente, pero también epistémico, social e históricamente conformado. La comprensión de cómo aprende de manera autorregulada se realiza a partir de entender su lugar en una situación de aprendizaje concreta y en la interacción con otros aprendices y con el/la maestro/a. Acentuar "aprender a aprender", en las necesidades reales de quien aprende y de reconocer la autonomía, la autodeterminación y la planificación centrada en la persona, para su desarrollo. Esto implica una transformación en la representación de los y las estudiantes acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de los roles de quién enseña y de quien aprende.

Al decir de Hannah Arendt (2012): "Desde el interés por los "nuevos", compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de un época". Cabe recordar que la inscripción de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as en la categoría de estudiantes supone decisiones políticas, construcciones históricas, sociales... "con notas características mutables que varían según el contexto histórico en que se inscriben... Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias, adolescencias y juventudes y por tanto de hacer (se) o producir (se) alumno" (Argentina, Ministerio de Educación, 2010).

¿Es posible pensar que la tarea que desempeña un/una estudiante durante su trayectoria escolar es un oficio?

Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar, desde una mirada integral, que anuda las relaciones entre familia y escuela, propuestas pedagógicas, proyecto de vida, currículum, lazos con la cultura y relación con el conocimiento. Dicha relación no está solo definida por la pertenencia a un grupo social de referencia (comunidades, familia) sino a la posición que el sujeto construye con estas disposiciones. En palabras de Charlot (2006) toda relación con el conocimiento requiere una dimensión epistémica y una dimensión identitaria, aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. Coincidentemente con esta posición, Meirieu (2007) afirma que "no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer". Sostiene que es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender, a través de situaciones favorables,

diversificadas, variadas, estimulantes, intelectualmente activas, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. Se refiere a situaciones en la que hay un proyecto, una dificultad, un misterio por resolver. "Porque en el fondo, lo que da sentido a lo que se hace es la respuesta a una pregunta. Y el alumno sólo aprende si esta respuesta corresponde realmente a un problema que él ha descubierto y a una pregunta que él ha podido formularse. Si le damos respuestas sin ayudarlo nunca va a ver qué responde, el alumno no puede tener deseos de aprender....El aprendizaje genera nuevas preguntas. Y el objetivo de la escuela es hacer emerger preguntas" (Meireu, 2007).

El aprendizaje de este oficio se realiza por apropiación de las representaciones sociales del oficio de alumno que circula entre los otros alumnos y los adultos, por imitación de maneras de hacer que tienen lugar en el contexto escolar y por interiorización de restricciones objetivas que inducen respuestas adaptadas a las situaciones escolares cotidianas. El ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible, que responde a los modos de hacer escuela. En este sentido, en el inicio de la trayectoria en la modalidad se comienza a tejer las representaciones del oficio del estudiante (y del oficio del maestro/a) a partir de esas primeras experiencias, y se actualizan las representaciones en el desarrollo de su hacer. Perrenoud (2006) sostiene que "el oficio del alumno no es siempre el mismo"; dependerá del perfil de los diferentes maestros con sus particulares expectativas, métodos, estrategias de enseñanza, concepción del aprendizaje, del orden, del trabajo, de la cooperación, que van dando lugar al ejercicio de este oficio en la dinámica de cada institución escolar. El/la estudiante realiza su oficio a partir de su identidad, pero también por las influencias en las diversas facetas de su socialización.

Este oficio, se construye en situación y de modo relacional, lo cual convoca a los educadores a generar las condiciones de posibilidad para la convivencia y la participación democrática, donde se respeten y promuevan sus intereses y prácticas.

EL EQUIPO DOCENTE

En las propuestas de enseñanza el docente cumple un rol activo, como mediador cultural, sostén y andamiaje, con disposición corporal, vincular y emocional.

El/la docente acompaña, guía, convoca, incentiva y explica. Debe estar dispuesto/a a crear diferentes escenarios lúdicos, con una mirada integradora utilizando diversos elementos en el tiempo y los espacios; considerando además la disponibilidad emocional del niño/a, joven o adulto/a con discapacidad, sus motivaciones e intereses, conocimientos previos y las posibilidades de participación e involucramiento en un grupo. Desde allí podrá crear una propuesta innovadora, con variedad de estrategias, recursos y actividades que promuevan la independencia, la autonomía y la construcción colectiva. En otros términos, enseñar no es sólo transmitir conocimientos sino crear las condiciones para que los sujetos aprendan.

En este marco, se destaca el concepto de "docente artesano", que reivindica lo artesanal de la función docente. Dice Andrea Alliaud (2017):

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo – que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran- nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a su vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo (...). Durante el recorrido por la práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje remite a un saber (capacidades), un sentir o un

saber ser (compromiso, confianza) y un saber estar, propios de este trabajo cuyo objeto son personas sobre las que se actúa, se interviene, se forma, se transforma. (pp. 14-15, 102-103).

El artesano, es decir, quien es portador de un oficio, sabe hacer bien su trabajo. La artesanía supone el compromiso de hacer las cosas "bien", con pasión y afecto, rescatando la singularidad propia y de los y las estudiantes. Como en toda producción artesanal, teoría y práctica van unidas; ser artesano permite fundir la práctica y la teoría dando lugar al acontecimiento inédito. El trabajo artesanal supera la técnica y la rutina porque conlleva la posibilidad de pensar, sentir y querer mejorar la práctica.

La docencia tiene, en tanto oficio, un componente artesanal. El trabajo de enseñar se va construyendo artesanalmente en el día a día, recuperando la importancia del aprendizaje situacional en el transcurso de la experiencia, en el intercambio con otros/as a lo largo de la trayectoria que cada sujeto recorre. En este interjuego entre la teoría, la práctica y las experiencias propias y de los otros/as, la experiencia actúa como pilar importante para la producción de "obras de enseñanza".

El docente artesano de la enseñanza es creador y constructor de su propia práctica junto a cada estudiante, al grupo, teniendo en cuenta el contexto. Práctica que construye desde los saberes específicos de la formación académica y de su desarrollo profesional que sustentan la tarea educativa cotidiana, las decisiones metodológicas y los enfoques que implementa. La posibilidad de pensar, sentir y querer mejorar la práctica supone una formación continua en el campo pedagógico específico, lo cual da fortaleza al crecimiento del rol.

Transformarse en un docente constructor y creador requiere superar aquella concepción que lo posiciona como mero aplicador y reproductor de estrategias y conocimientos. Como manifiesta Alliaud (2017), la tarea docente debe ir más allá de proveer conocimientos; hay que enseñar también a poder apelar a ellos y utilizarlos como herramientas, tal como el artesano con sus herramientas de trabajo. El/la docente debe situarse como protagonista en la producción de distintas enseñanzas según distintas situaciones. Esto implicaría afrontar, no sólo desde el hacer sino también desde el pensamiento, el sentimiento y el compromiso para y con lo que se hace.

En el mismo sentido, Sennett (2009) manifiesta que la actividad del docente es práctica, pero "su trabajo no es simplemente un medio para un fin que los trasciende. El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso". Para Alliaud (2015), este compromiso es el motor de las creaciones; es el compromiso "con lo que somos y con lo que hacemos porque elegimos hacerlo: el pasaje del acervo cultural a las nuevas generaciones. Más que el amor a los niños, es la pasión con la transmisión y con aquello que se está transmitiendo".

El concepto de ser docentes artesanos, constructores de la propia práctica, se implementa cuando da también la posibilidad a el/la estudiante, de conocerse, descubrir lo que quiere y puede. El docente artesano es aquel que conoce a cada estudiante, que le permite expresarse, ser, identificar lo que le interesa, decidir, construir su identidad y a partir de allí, le brinda propuestas flexibles acordes a cada uno/a teniendo en cuenta su singularidad.

Ser un "docente artesano" implica mostrar una actitud de apertura hacia los otros/as, principalmente hacia los y las estudiantes y sus familias, e interesarse por conocer quiénes son, qué les pasa, qué saben, qué sienten, qué les preocupa, aprender de ellos/as para, a partir de esto, poder enseñar y convocarlos desde el reconocimiento y el respeto.

El concepto de "artesano", esto de saberse constructor junto a Otros, prestar atención a lo que sucede y comprometerse presenta el gran desafío de deconstruir identidades prefijadas, de desarrollar potencialidades. La figura del docente es de asistente, habilitador, colaborador y co-constructor de subjetividades en búsqueda de deseos.

Para Alliaud (2017) "Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia (...) enseñar sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador". En la expresión de Dubet (2006), la docencia como oficio busca obrar sobre otros para que estos a su vez, obren sobre sí mismos.

EL EQUIPO DIRECTIVO

El equipo directivo gestiona en las distintas dimensiones del campo institucional: organizacional, administrativo, comunitario, pedagógico-didáctico. Reconociendo la interacción de dichas dimensiones, es fundamental potenciar la centralidad de lo pedagógico y al Proyecto Educativo Institucional como un organizador de la gestión directiva.

Gestionar lo pedagógico didáctico tiene que ver con la manera de promover, animar y coordinar el trabajo del equipo docente para reflexionar y acordar criterios de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para optimizar la relación docente-alumno-conocimiento; para resolver la tensión entre la cultura académica, la cultura popular, la cultura local, la cultura experiencial y cotidiana, en término de cruces de cultura; y para adecuar la propuesta curricular prescripta a las características singulares de la escuela (...) Gestionar la dimensión pedagógica-didáctica supone provocar quiebres y rupturas como punto de partida de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, esto es, instalar la incertidumbre alrededor de algunos interrogantes como: ¿Por qué estas prácticas? ¿Para qué? ¿De qué otras formas? (Ceballos, 2005, pp. 47, 9).

Desde este posicionamiento en relación a la dimensión pedagógica se considera relevante el rol directivo para vincular los presentes lineamientos curriculares con su formación y experiencia, en pos de liderar la reformulación y desarrollo del proyecto curricular institucional mediante un trabajo en equipo.

Gestionar la trama pedagógico-didáctica-curricular como equipo directivo supone focalizar en las tareas sustantivas de la institución educativa: el enseñar y el aprender y en consecuencia, en las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, que resultan clave para una propuesta pedagógica inclusiva, de calidad y que mejora constantemente.

El accionar en esta dimensión supone saber qué y cómo se enseña; orientar y coordinar a los equipos institucionales y acompañarlos en la planificación; administrar recursos y crear condiciones para la enseñanza; fortalecer la relación con las familias y sostener redes con el entorno; ofrecer espacios de participación a la comunidad educativa; instaurar procesos de autoevaluación colectiva para retroalimentar las prácticas e institucionalizar las mejoras; cuidar la trayectoria educativa de cada estudiante.

Como expresa Claudia Romero (2008) "La gestión escolar, el trabajo de director y también el de supervisor, se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora (...) hacer de una escuela una buena escuela".

EL EQUIPO TÉCNICO

En el marco de la educación integral, orientada a optimizar las potencialidades de los y las estudiantes a partir de las distintas interacciones con el ambiente familiar, escolar, social, laboral, el trabajo de los equipos técnicos resulta indispensable y relevante para actuar en una realidad compleja e interdependiente.

La conformación de los equipos podrá reunir a profesionales de Psicología, Terapia Ocupacional, Psicopedagogía, Musicoterapia, Kinesiología, Fonoaudiología, Psicomotricidad y Trabajo Social que desde la interdisciplina asumirán la tarea de orientación educativa, según roles y funciones establecidos en la Resolución CGE N° 100/15.

La constitución interdisciplinaria del equipo permite que se construya un diálogo desde los distintos saberes en torno a un objeto común: la situación educativa y los sujetos que enseñan y aprenden en las instituciones.

La intervención en educación requiere de la construcción de una mirada integral de los sujetos -como sujetos de derechos- y, por lo tanto, desde un abordaje integral que favorezca sus trayectorias y desde una perspectiva educativa, institucional y comunitaria que oriente y sitúe las acciones de los profesionales que intervienen.

El accionar de los técnicos desde la mirada educativa especificará las demandas y hará visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la Escuela / Centro genera. Esto requiere un posicionamiento pedagógico que se construye y define junto a docentes, directivos, supervisores y el indispensable conocimiento y análisis de la lógica de trabajo escolar, sus tiempos, sus formas, sus espacios, sus roles, sus modos de organizar las trayectorias educativas, la convivencia, el vínculo con las familias y la comprensión de los efectos que esas lógicas producen en el desarrollo subjetivo.

El trabajo de los equipos se basará en un encuadre institucional, interdisciplinario e interinstitucional que incluya el fortalecimiento de los roles y funciones de directivos y docentes y de las redes sociales y de apoyo con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y de la comunidad.

La labor de estos profesionales orientada a las particularidades y necesidades educativas de los y las estudiantes, requiere el trabajo interdisciplinario concurrente con la práctica educativa, donde puedan trabajar juntos de manera efectiva y colaborativa para alcanzar objetivos determinados y realizar actividades orientadas a la consecución de los mismos. Por lo cual, el trabajo individual y colectivo se realiza con un espíritu de complementación y articulación de la tarea, en un clima de respeto y confianza mutua, teniendo en cuenta que la conformación del equipo y la forma en que opera influyen de manera decisiva en el proceso y en los resultados esperados.

El trabajo en equipo es compartido y planificado en un periodo de tiempo, promoviéndose interacciones participativas que permiten fluir criterios de cada miembro, intercambiar conocimientos, experiencias y perspectivas, poner en discusión e interrelación saberes, con una metodología de trabajo constructiva, circular y transaccional, que orientan un objetivo común y donde las responsabilidades son compartidas.

Los equipos profesionales acompañan los procesos pedagógicos desde un abordaje integral y desde un ambiente ecológico y funcional, en el sentido que cada estudiante tiene necesidades pedagógicas, comunicativas, afectivas, de salud para acceder a los aprendizajes. Por ello, sus orientaciones e intervenciones se ponen al servicio de lo educativo, acompañando a el/la docente en la propuesta pedagógica y su planificación. Docentes y técnicos requieren un trabajo mancomunado y complementario para propiciar una educación integral y para el cuidado y acompañamiento de las trayectorias escolares de cada estudiante. En esta tarea, la participación activa de la familia constituye un pilar fundamental para el enriquecimiento mutuo de los y las estudiantes y los equipos educativos.

Los profesionales técnicos además, asumen la responsabilidad de concretar el principio de inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones y posibilidades, con propuestas pedagógicas que contemplen la diversidad de sujetos, de contextos, la diversificación y flexibilización de propuestas escolares; centralizando en este sentido el accionar de las configuraciones de apoyo de la Modalidad de Educación Especial en garantizar el acompañamiento y orientación de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios y modalidades del sistema educativo entrerriano.

La intervención de la modalidad de Educación Especial, mediante sus configuraciones de apoyo (equipos técnicos, maestros/as orientadores, servicios educativos, supervisores, etc.) implica un *abordaje institucional* destinado a brindar orientaciones, apoyo y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles y modalidades obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación. Cabe aclarar que la modalidad de Educación Especial interviene ante el requerimiento del nivel o modalidad y cuando la situación así lo amerite. (Res. CGE N° 920/19, p. 18).

El trayecto educativo en las instituciones de la modalidad requiere la implementación en forma interdisciplinaria de dispositivos de intervención. Los miembros del equipo técnico aportan su conocimiento específico durante el proceso de evaluación inicial en el momento de ingreso de los/as estudiantes y luego en las instancias que se establezcan para compartir el seguimiento de los trayectos educativos, estableciendo objetivos específicos, junto a docentes. Es importante comprender que los objetivos planteados por los

profesionales del equipo técnico, están siempre relacionados a acompañar los procesos educativos y garantizar el acceso a los aprendizajes. Es indispensable entonces, el rol de los profesionales técnicos y también los aportes de profesionales particulares del campo de la salud ante diversos factores que se pudieran presentar en la educación de estudiantes con discapacidad.

En relación a sus intervenciones, los equipos técnicos deberán incluir en su tarea momentos definidos sistemáticamente para la reflexión, la discusión y la evaluación de las prácticas desarrolladas a nivel individual, grupal, institucional, intersectorial.

En cuanto a la función de capacitación, la misma puede realizarse a través de actividades formativas intencionales para el desarrollo de capacidades y conocimientos de docentes y familias, de la comunidad educativa institucional o interinstitucional. Para ello, los técnicos diseñarán dispositivos acordes a desarrollarse desde cada institución de Educación Integral para entamar otros modos de pensar y de hacer, para interpelar discursos y prácticas, para problematizar la cultura escolar, para construir otras intervenciones posibles. Puede tratarse de ateneos pedagógicos u otros encuentros de formación participativos y horizontales, la sistematización de una biblioteca de recursos, entre otros.

Cada acción de capacitación desarrollada durante un período debe ser evaluada y sistematizada, efectuando registro de la información relevante a fin de contar con un banco de datos del accionar de los equipos, redefinir otros ejes de formación, delinear proyectos de investigación, intercambiar y compartir experiencias con otros equipos educativos.

GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Como dice María Rosa Torres (1995):

El objetivo de la educación es el aprendizaje: aprender a aprender, y aprender a aprovechar y poner en práctica lo aprendido. La educación está llamada no sólo a satisfacer necesidades de aprendizaje de las personas, sino a generar y estimular nuevas necesidades de aprendizajes. Por eso, el derecho a la educación debe entenderse, esencialmente, como derecho al aprendizaje. El verdadero reto es construir comunidades y sociedades que aprenden, en las que se satisfacen y expanden las necesidades básicas de aprendizaje de todos sus miembros. (p. 19)

Las instituciones de educación especial -más allá de su contexto y organización- deben garantizar propuestas de calidad, fortaleciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dice Gisela Untoiglich (2013):

La escuela puede alojar la diversidad y presentarse como una oportunidad subjetivante cuando alberga a cada uno en su heterogeneidad; establece genuinos espacios de encuentro entre pares, docentes, padres, promueve otros modos de simbolización; posibilita que los contenidos sean pretextos para que los alumnos puedan construir sus propios textos, otorga espacio a lo inesperado. (p. 230)

En el currículo se construye y se resignifica lo específico y singular de cada contexto, de cada institución en la trama de lo instituido y lo instituyente, orienta prácticas institucionales y áulicas.

Un diseño curricular debe habilitar a las escuelas a poner en juego diversas propuestas de trabajo que permitan "...no sólo remover los obstáculos de acceso, sino promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho" (Teriggi, 2009, como se citó en Res. N° 475 CGE, 2011, p.10).

Como establece la Resolución CFE N° 155/11 en las instituciones de la Modalidad Especial los y las estudiantes con discapacidad desarrollan su trayectoria escolar dentro de las franjas etarias, acorde a sus

posibilidades, intereses y motivaciones en el marco del currículum común, que se diversificará para acceder a los contenidos escolares con los apoyos necesarios.

En consecuencia, las propuestas educativas de las Escuelas y Centros de la modalidad se encuadran en el proceso de educación formal y sistemática y se organizan conforme lo establecido en el presente documento "Lineamientos organizativos y curriculares para las instituciones educativas de la modalidad Educación Especial"; como así también en los "Lineamientos curriculares para la Educación Inicial" (Resolución CGE N° 150/09), en el "Diseño Curricular para la Educación Primaria" (Resolución CGE N° 475/11), en el "Diseño Curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos" (Resolución CGE N° 625/11), o bien en aquellos por los cuales estas normativas curriculares sean actualizadas. Asimismo, la práctica educativa desde la transversalidad curricular desarrollará los Programas educativos provinciales: Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, Educación Derechos Humanos y Memoria Colectiva, Educación y Seguridad Vial, Educación Cooperativa y Mutual, Plan Nacional de Lecturas, Educación para la Prevención Integral de Consumos Problemáticos.

En este marco, es necesario tener en cuenta las estrategias de enseñanza, los recursos y el sentido o los propósitos que se pretenden lograr al enseñar; como así también, los dispositivos que se construyen para obtener información, analizar, reflexionar, reorientar los procesos de enseñar y de aprender que cobran centralidad en la evaluación.

La **planificación** de las prácticas de enseñanza es una función irremplazable de las instituciones y los equipos docentes, para que la planificación de cada docente tenga el respaldo en las decisiones colectivas. Implica pensar, elegir, tomar decisiones, recrear, diseñar las propuestas educativas y hacerlo con una identidad particular que responda al contexto social y escolar, a las características grupales e individuales de los/las estudiantes, a la contextualización de las situaciones sociales-institucionales-familiares en ese momento específico, a las posibilidades concretas con que se cuenta para tender a la apropiación de aquellos saberes significativos y socialmente válidos, que les permitan desenvolverse autónomamente.

Planificar tiene que ver con anticipar, organizar, prever, secuenciar, dar lugar y sentido, alejarse de la improvisación; es decir, elegir de acuerdo al contexto y al grupo, cómo secuenciar las propuestas, cómo organizarlas y cómo realizar actividades diferentes. Supone sustentar en la dimensión teórico-práctica la articulación entre los proyectos institucional, curricular y de aula en coherencia con el marco teórico y el enfoque pedagógico que se adopte.

Por lo tanto, planificar es una acción reflexiva del docente y se refleja en su práctica. Toma como base lo observado en los procesos de evaluación, los contenidos de los lineamientos y diseños curriculares provinciales, los aportes de la familia, las edades de los/las estudiantes y la diversidad de posibilidades y estilos de aprender. La planificación se comparte con otros/as en equipo; se revisita y se resignifica. La planificación es un encuentro con la propia práctica y con los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

La planificación conlleva establecer relaciones entre los distintos elementos que la componen (propósitos, contenidos, estrategias, actividades, recursos, tiempos, espacios y evaluación), entre lo que se diseña y el contexto en el que se va a desarrollar, entre las acciones de los diferentes integrantes de la institución educativa.

Planificar en cada contexto desde los presentes lineamientos curriculares debe llevar a los docentes a repensar sus **configuraciones didácticas**.

La configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo

de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 1997, p. 97).

En las configuraciones didácticas -en tanto propuestas de enseñanza que articulan el “qué, el “cómo” y el “para qué” enseñar- confluyen los contextos y las construcciones personales de los y las docentes. La configuración didáctica constituye la expresión de la experticia de el/la docente, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que implementa la práctica. Evidencia, asimismo, una clara intención de enseñar porque tiene en cuenta los procesos de aprender de cada estudiante y da cuenta del modo particular en el cual el/la docente se relaciona con los/las estudiantes para que ellos/as puedan aprender. Esto dialoga con el componente artesanal de la docencia.

Basado en la perspectiva de la educación integral, tendiente a una construcción social se hace necesario un espacio para pensar, crear, modelar, articular, revisar, mirar, escuchar y dialogar con el otro en relación a las prácticas de enseñanza. Para esto es necesaria la participación de todas y todos, mediante el **trabajo colaborativo** de los equipos directivo, docente y técnico.

El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad. (Resolución CFE N° 93/09, p. 7).

Esto implica compromiso con los objetivos institucionales a partir de acuerdos explícitos y la habilitación y sostenimiento de canales de comunicación y encuentros periódicos que posibiliten la reflexión conjunta sobre la práctica y la revisión de los acuerdos para redefinirlos, ampliarlos, cambiarlos, enriquecerlos y mantenerlos vivos en la conciencia del equipo. Promover estas prácticas permitirá superar dificultades, tomar decisiones y asumir compromisos para la mejora de la calidad pedagógica, como así también de la gestión, de las relaciones, de las intervenciones y de todos los aspectos de la vida institucional. Pensar la educación integral desde un contexto mayor, real y factible, en cuanto a expectativas y logros, que promuevan acciones transformadoras en la vida escolar de los y las estudiantes.

La calidad de las prácticas se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar. El trabajo colectivo es recurso, estrategia y condición para abordar experiencias pedagógicas; permite compartir, reflexionar, planificar juntos, recrear prácticas novedosas, disfrutar y retroalimentarse. El trabajo con otros y otras necesita del fortalecimiento de relaciones interpersonales, el aprender a solucionar problemas juntos, a reflexionar con otros/as, todo lo cual fortalece el oficio.

Desde esta perspectiva, el trabajo articulado y en equipo entre directivos, técnicos y docentes podrá habilitar la conformación de **parejas pedagógicas**, cuando fuera posible en función de criterios pedagógicos y de la existencia de recursos humanos en cada Escuela y Centro. Cada pareja acordará criterios institucionales comunes tanto en el desarrollo de propuestas como en la evaluación y redefinición de las mismas. En el marco de esta tarea cada uno aportará su saber disciplinar.

La pareja pedagógica es una estrategia didáctica que caracteriza una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Remite al trabajo en equipo que llevan a cabo diferentes actores institucionales y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo. No se trata de la suma de dos partes, sino de la coordinación de acciones entre docentes/técnicos que parte del interés por trabajar juntos y de buscar puntos de encuentro y enriquecimiento mutuo.

La modalidad de trabajo docente en pareja pedagógica refiere al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y la mejora de la enseñanza: una práctica que permite fortalecer el conocimiento del docente; agudizar la observación y las orientaciones necesarias; trabajar en equipo y diversificar estrategias; interpelar concepciones y prácticas. A su vez posibilita que los estudiantes puedan recibir mayor apoyo y contar con más oportunidades de acompañamiento. Requiere de una participación proactiva y conjunta en todos los aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje: planificación, desarrollo de las clases y evaluación desde la corresponsabilidad.

Los roles en los diferentes espacios de trabajo deben ser equilibrados, por lo que es fundamental pensar en los tiempos, espacios, turnos de intervenciones o formas de complementarse. Uno de los integrantes de la pareja puede, en ocasiones, liderar la dupla, según las áreas, proyectos o actividades en el marco de los acuerdos que establezcan.

Finalmente, el abordaje en pareja pedagógica requiere de una fluida comunicación entre las partes, situación necesaria especialmente al momento de planificar, de elaborar materiales, de tomar decisiones, de construir intervenciones compartidas, de resolver un problema, de evaluar la propuesta y la práctica profesional, de aportar sugerencias y observaciones desde el respeto a la identidad de su compañero/a.

El trabajo en pareja pedagógica es sostén y guía; no se basa en una relación de dependencia, sino de confianza en el/la otro/a para fortalecer el trabajo pedagógico. Su implementación requiere la construcción de acuerdos institucionales comunes para el desarrollo de propuestas, su evaluación y la comunicación con las familias/referentes de los/as estudiantes. En relación a la propuesta educativa, los acuerdos principales serán sobre su construcción, registro, conducción, organización de tiempos, espacios, recursos y de la continuidad pedagógica, intervenciones relativas a la convivencia escolar, atención a estudiantes que requieren apoyos específicos, modalidad de trabajo (pareja pedagógica en todas las propuestas o distribución por áreas/proyectos/unidades didácticas), evaluación periódica y sistemática, entre otras cuestiones. La puesta en marcha de este dispositivo se enriquece con el acompañamiento del equipo directivo, brindando asesoramiento y realizando el seguimiento correspondiente.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La práctica de la evaluación educativa en las Escuelas y Centros de Educación Integral de gestión estatal y privada se encuadra en el marco conceptual vigente para los niveles educativos.

La evaluación es "un proceso continuo que permite el seguimiento y la toma de decisiones sobre la enseñanza y los aprendizajes, sustentada en la diferenciación, regulación y autorregulación de los aprendizajes" (Resolución CGE N° 920/19).

La evaluación educativa es un compromiso institucional y un componente de la acción pedagógica que realizan los y las docentes. Desde su carácter formativo es entendida como un proceso mediante el cual se obtiene, se analiza, se produce y se distribuye información a los fines de tomar decisiones pedagógico-didácticas.

La evaluación educativa es un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. Se interroga permanentemente sobre cómo están aprendiendo y progresando los y las estudiantes; y el y la docente podrá interrogarse y determinar decisiones didácticas sobre lo que se quiere mejorar, fortalecer y retomar, incluso sobre los mismos criterios que respaldan las valoraciones de los procesos de aprendizaje. (Resolución CGE N° 2405/20, p. 4).

Este proceso complejo y continuo de valoración de situaciones pedagógicas, de sus resultados, de los contextos y las condiciones en que estas se producen, permite obtener, analizar y comunicar información válida y confiable sobre los aprendizajes de cada estudiante, valorando su trayectoria en función de sus características, necesidades y potencialidades.

Por ello, proporciona conceptos para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de orientar la toma de decisiones pedagógico-didácticas que contribuyan a su mejora, es decir, decisiones que orienten la intervención docente para enriquecer las experiencias educativas de los y las estudiantes y el acompañamiento de sus trayectorias.

Los procesos de evaluación son inseparables de los procesos de enseñanza. Por lo tanto, obtener información sobre los avances de cada estudiante, valorar sus progresos, significa centrar la mirada en la tarea pedagógica: en el “qué se enseña”, en el “cómo se enseña”, en el “cuándo se enseña”, en la planificación y marcha del proyecto curricular, en las estrategias didácticas diseñadas y utilizadas y en la propia modalidad de evaluación, guardando la imprescindible coherencia entre lo que se evalúa y los modos de evaluar y lo que se enseña. En este sentido, la evaluación educativa exige repensar las prácticas de enseñanza, permitiendo decidir cuándo es necesario proponer otras estrategias didácticas para mejorar la propuesta pedagógica.

A fin de superar visiones parciales sobre enseñanza y evaluación, deben lograrse acuerdos institucionales que determinen qué evaluar en cada espacio curricular -recuperando su sentido formativo desde los criterios institucionales de evaluación- y cómo evaluar lo enseñado. Así, la responsabilidad de cada docente al momento de evaluar se enmarca en la propuesta general de la institución educativa.

El enfoque de capacidades, que considera a éstas como objeto privilegiado de aprendizaje, puede contribuir a instalar una reflexión institucional y colectiva respecto de la evaluación, que conlleve –dentro de cada institución- el diseño de criterios conjuntos respecto de cuáles se consideran, en cada momento, los principales logros que se espera que los y las estudiantes construyan, cuáles serían los modos más adecuados de valorar su construcción y de qué modo puede organizarse la enseñanza en los distintos espacios curriculares para que los y las estudiantes puedan alcanzarlos. Es decir, evaluar poniendo foco en las capacidades podría contribuir a pensar una evaluación que enfatice en “aquellos aspectos sustantivos de cada asignatura y su integración al proyecto colectivo de enseñanza” (Resolución CFE N° 93/09, punto 133).

La presente normativa constituye una oportunidad para continuar pensando institucionalmente sobre la evaluación, cómo es concebida, desde qué marco teórico y pedagógico normativo, cómo se refleja en el Proyecto Institucional y en las planificaciones didácticas.

Adoptar una evaluación superadora de la tradicional (centrada en la medición de resultados), implica ampliar el enfoque hacia una *evaluación alternativa*; es decir, una evaluación que evalúe procesos y productos considerando diversos instrumentos para recabar y registrar evidencias, tanto de los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes como de la calidad de la propuesta de enseñanza. En cualquier momento del proceso y comprendiendo la diversidad de agrupamientos y características de las propuestas, algunos de esos instrumentos pueden ser: la observación (sistemática, asistemática o episódica), el registro narrativo de desempeño, el registro audiovisual (video, fotografía), la rúbrica, el portafolio, la lista de cotejo, la tarea de evaluación de desempeño, la evaluación escrita u oral adecuada en complejidad. Cada docente diseñará el instrumento que resulte más adecuado a su espacio curricular y propuesta, al objeto evaluado, al agrupamiento de estudiantes, según su manejo habitual y el tipo de información a obtener.

La práctica evaluativa requiere además construir criterios¹² de evaluación claros y específicos para el análisis de la información obtenida, los que deben ser explicitados con anterioridad y acordes a los propósitos de enseñanza y a los contenidos que se desarrollarán.

La evaluación alternativa en términos de evaluación formativa permitirá una retroalimentación a cada estudiante. Esa devolución y orientación que realiza el/la docente, le proporciona información sobre su desempeño, valorando el proceso y el producto final y es un aporte valioso para el desarrollo de la motivación, la autoestima y la autonomía. Por lo tanto, es necesario planificar espacios y modalidades variadas de comunicación a cada estudiante sobre sus aprendizajes y el desarrollo de sus capacidades en el transcurso de los procesos de enseñanza y de evaluación. En esta comunicación, alentar el proceso de autoevaluación habilita la regulación de los propios aprendizajes.

¹² Elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o alguna de sus características (Res. N° 1370/19 CGE)

La evaluación como proceso de carácter sistemático, continuo y contextualizado de acción transformadora del encuentro educativo, conlleva la toma de decisiones vinculadas a la calificación, acreditación y promoción.

La calificación (numérica o conceptual, según lo establecido para cada espacio curricular) debe reflejar siempre los avances y el nivel de logros alcanzados en un determinado momento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La **calificación** es la traducción de la valoración de resultados de aprendizaje en una escala arbitrariamente construida (numérica o no numérica) que expresa una equivalencia entre determinados niveles de logro y los valores de dicha escala. En tal sentido, calificar o 'poner una nota' no es evaluar; es sólo una forma de expresar un juicio evaluativo que los y las docentes construyen sobre la base de información suficiente, variada y adecuada en relación con: los aprendizajes que se quieren promover, lo que se ha enseñado y las condiciones de escolarización de cada uno de los y las estudiantes. (Resolución CFE N° 368/20, Art. 3).

La **acreditación** (parcial o final) de aprendizajes, es el reconocimiento de un nivel de logro deseable alcanzado por los y las estudiantes en una instancia curricular y en un tiempo determinado. (Resolución CFE N° 368/20, Art. 4).

La **promoción**, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos. (Resolución CFE N° 93/09, p. 15).

En la modalidad de Educación Especial la promoción no necesariamente se corresponde con la finalización del ciclo lectivo, ya que puede tenerse en cuenta la "promoción dinámica" en cualquier momento de dicho ciclo. Esto permite dar continuidad a la trayectoria, basándose en el respeto a las diferentes cronologías de aprendizaje y teniendo en cuenta que el pasaje a otro tramo de la oferta pedagógica sea realizado en un período del año que posibilite el abordaje de nuevos objetivos educativos.

En relación a la **evaluación de capacidades**, se las puede reconocer ligadas a un contenido, información y procedimientos concretos; constituyendo resultados de aprendizaje que deben poder evidenciarse. No obstante, es difícil poder objetivar el nivel de su dominio en estado puro; teniendo además en cuenta que las capacidades van progresando de modo gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones. Por lo cual, se puede evaluar su aplicación sobre contenidos precisos mediante evaluación formativa. Al respecto, es importante establecer acuerdos institucionales, identificando para cada espacio curricular los avances esperados vinculados directamente con los procesos de desarrollo de capacidades. No obstante, en caso de que algunas capacidades no alcancen ese desarrollo, esto no incidirá en la promoción.

La evaluación educativa implica un acto comunicativo. La comunicación de los resultados a los actores involucrados forma parte del proceso de evaluación.

En este sentido, la estructura organizativa curricular descrita en la presente normativa, conlleva la utilización de **instrumentos formales de registro y comunicación de la evaluación** para documentar los aprendizajes y favorecer la continuidad pedagógica de cada estudiante, los cuales se exponen en el Anexo II.

Algunos de estos instrumentos formales son las Libretas de evaluación de Alfabetización y de Orientación Vocacional Ocupacional y la Planilla de Formación Laboral Ocupacional que se acompañan de "Informe pedagógico". Este informe cualitativo narrativo es un documento que comunica la descripción valorativa de procesos y resultados, validando la enseñanza y el aprendizaje desarrollado.

Su construcción debe permitir a cada docente la reflexión sobre el desarrollo de estos procesos y partirá de criterios que reflejen qué se quiere evaluar y desde donde se buscarán las evidencias. Además de dar cuenta del proceso educativo del niño/a, adolescente, joven o adulto/a con discapacidad, debe incluir orientaciones respecto a aquello que requiere ser revisitado, retomado y profundizado en la enseñanza como compromiso desde la acción didáctica de el/la docente para el logro de aprendizajes. En cuanto a su estructura discursiva, todo informe tiene que poseer cohesión y fundamento, y comunicar con claridad, precisión y lenguaje adecuado al destinatario la información sobre la trayectoria educativa.

8. ENCUADRE PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza y la planificación didáctica desde la perspectiva de la educación integral, requiere de los equipos educativos ciertas intervenciones pedagógicas, las cuales considerarán el siguiente encuadre para organizar, orientar y otorgar sentido a las mismas.

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

La planificación de experiencias de aprendizaje debe responder a la diversidad de estilos de aprender, a los diferentes ritmos de aprendizaje y modos de acceder a los contenidos y de dar cuenta de lo aprendido. Si el diseño de las clases contempla esa diversidad, se minimizan barreras en el modo de enseñar y en el contexto para el acceso, el aprendizaje y la participación. Por ello, para la tarea de planificar y seleccionar estrategias y recursos se tendrán en cuenta los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹³ a fin de ofrecer igualdad de oportunidades para aprender.

Su implementación implica que los y las educadores/as comprendan la enseñanza y el currículo de manera flexible, como un proceso que no es estanco ni igual para todo el estudiantado sino que es factible de ser

¹³ Diseño desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST. "El DUA se refiere al proceso por el cual el currículo (por ejemplo los objetivos, las estrategias didácticas, los materiales o las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales. Con los currículos que están diseñados universalmente, muchas de las dificultades de las adaptaciones curriculares realizadas a posteriori pueden ser reducidas o eliminadas, permitiendo implementar un medio de aprendizaje mejor para todos los estudiantes" (CAST, 2008). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

presentado de diferentes maneras y utilizando estrategias y apoyos que sean necesarios para garantizar el aprendizaje. Como se indicó anteriormente, la labor docente se enfoca en la accesibilidad del currículo, reflexionando sobre las ideas significativas y las asociaciones de contenido en cada núcleo curricular, diseñando experiencias de aprendizaje que sean relevantes a los/las estudiantes.

El diseño universal se basa en el principio de que todas las personas aprenden si se respeta su individualidad. Implica pensar en los materiales de enseñanza suficientemente flexibles como para brindar oportunidades de equidad a los y las estudiantes en el acceso al aprendizaje.

La accesibilidad universal ha sido prevista como derecho y como principio de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que resulta una condición ineludible para el ejercicio de los derechos en igualdad de oportunidades.

Por *diseño universal* entendemos el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. No excluye las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006).

El diseño universal para el aprendizaje se fundamenta en el principio universal de accesibilidad o Diseño Universal y es un enfoque didáctico en el que prima la accesibilidad del currículo desde que se gesta en la planificación y luego en la práctica docente, facilitando *diferentes formas de representación, expresión, acción y participación*. Parte de las fortalezas y capacidades de cada estudiante, convirtiéndose en una educación personalizada porque la intervención se centra en la persona y su calidad de vida, conjugando aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

El DUA tiene tres principios que ayudan a reflexionar sobre los ajustes razonables en las prácticas educativas. Estos principios son:

1. Ofrecer múltiples formas de representación.

Implica brindar alternativas perceptivas, lingüísticas, simbólicas y comprensivas para acceder al "qué" del aprendizaje, ya que no todas las personas perciben y comprenden igual la información que se presenta y por estas diferencias es que no hay un medio de representación óptimo para todos los y las estudiantes. Se centra entonces en estrategias didácticas presentadas en varios formatos (audio, imagen, texto, etc.) y considerando las inteligencias múltiples para el acceso al contenido, tanto a nivel perceptivo como comprensivo (barreras de acceso a la información).

El aprendizaje ocurre cuando se utilizan múltiples representaciones, por lo que se presenta la misma información con diferentes formatos y en distintos soportes, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información, lo cual redundará en una mejor comprensión, transferencia y generalización de aprendizajes. Por ejemplo, en la planificación de una unidad didáctica basada en un núcleo curricular, la/el docente propondrá múltiples formas de acceso a los contenidos: pictogramas, dibujos, esquemas, braille, objetos concretos, modelos o maquetas, collage o medios audiovisuales, fotos digitales, palabras y señas. Las propuestas didácticas pueden incluir la exploración dentro de ambientes naturales, la generación de secuencias con fotos y la ampliación con vocabulario o señas convencionales. La intención pedagógica se centra en el contenido y en formas de acceder a ese contenido.

2. Ofrecer múltiples formas de acción y expresión.

Se deben proporcionar opciones para potenciar el "cómo" acceder a los aprendizajes a partir de la variabilidad en la interacción física, la expresión, la comunicación y las funciones ejecutivas, ya que los y las estudiantes tienen distintas maneras de interactuar en el entorno de aprendizaje y de expresar lo que saben.

El usar múltiples formas de expresión permite que los y las estudiantes interactúen con el material y la información y demuestren lo que han aprendido de varias maneras según sus posibilidades y habilidades; ayuda a que organicen sus ideas para establecer un plan de trabajo y alcanzar las metas vinculadas al

aprendizaje. En este principio se proporcionan también las tecnologías de apoyo que el/la estudiante necesite.

Una posibilidad de acción y expresión es la generación de libros o carpetas de secuencias de actividades para la demostración de un proceso (armado de un almálico para la huerta, por ejemplo), la producción de una escena teatral, un cuento, un collage o forma de producción visual, una entrevista o producción escrita o con señas, el trabajo dentro de un grupo, la producción de un objeto concreto que sea el resultado del aprendizaje (producción de hierbas aromáticas disecadas en el proyecto de huerta escolar o un instrumento musical que representa lo aprendido de una cultura). Dentro de este principio la intención es proporcionar formas diversas de mostrar las acciones de aprendizaje y lo aprendido. Las manifestaciones artísticas y las herramientas tecnológicas son aliados ineludibles en las posibilidades de accionar sobre lo aprendido y en devolverlo a la comunidad de pares.

3. Proporcionar múltiples formas de motivación e implicación.

Partiendo de que el afecto y la motivación son un elemento crucial para el aprendizaje y que los y las estudiantes difieren en los modos en que se comprometen o motivan para aprender, se deben proporcionar opciones para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, y lograr la auto/co-regulación que conectan con el "por qué" del aprendizaje. Desde este principio se promueve el aprendizaje participativo y la construcción del propio conocimiento mediante estrategias para la autorregulación, el aprendizaje autónomo y la metacognición.

Dentro de este principio la intención es presentar oportunidades para realizar elecciones individuales, generar autonomía, reducir distracciones, mostrar la implicancia con los aprendizajes, mejorar la atención y la perseverancia, opciones que permitan la resolución de problemas, oportunidades de descanso y de objetivos personales en relación a una tarea y la posibilidad de participar parcialmente en los procesos dejando atrás el "todo o nada" de la experiencia de aprender.

Estos principios sustentan modos amplios de concebir el proceso didáctico de acuerdo a las diferentes maneras en que los y las estudiantes perciben, comprenden y diferencian según vías visuales, táctiles, formas representacionales, expresión escrita, oral, por sistemas aumentativos o alternativos, etc. En función de ello, es necesario considerar y respetar las características particulares, los estilos de aprendizaje, las capacidades, las formas comunicativas, las inteligencias múltiples, las creencias, los intereses, los principios y cultura familiar, dejando de lado una mirada unidireccional.

El DUA se organiza en tres niveles: principios, pautas y puntos de verificación. Los principios del DUA son generales, por lo que, para posibilitar su concreción en la práctica educativa se configuran en torno a ellos "las pautas" que permiten emplear el Diseño Universal de Aprendizaje en un contexto áulico y con objetivos de aprendizaje específicos. Las pautas son un conjunto de estrategias que pueden aplicarse a cualquier componente del currículum para eliminar barreras y hacerlo accesible. Cada principio del DUA se desglosa en tres pautas y cada una de ellas, comprende varios "puntos de verificación" que proporcionan sugerencias didácticas más concretas sobre cómo llevarlas a la práctica¹⁴.

Por lo expuesto, el DUA involucra a los recursos para la enseñanza y su forma de utilización, a las estrategias, a las propuestas de actividades, a la evaluación, a la organización de agrupamientos, espacios y tiempos desde la perspectiva inclusiva¹⁵.

¹⁴ El enfoque con todos sus componentes puede consultarse en: CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hipola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*. Universidad Complutense de Madrid.

¹⁵ Para ejemplificar los principios ver: Barrera, Dudzinskas, Molina: "La Huerta en mi Escuela: Propuesta de abordaje Pedagógico desde el DUA", ISPEE, 2020 Archivado en: <https://drive.google.com/file/d/1-rwg-IP8esoXikkxVZu7VzTD640cmjy/view?usp=sharing>

Pensar en la educación en "términos de diseño universal de aprendizaje, supone pensar una educación para todos (Del Torto, 2015: 117). Es así que la propuesta del diseño universal de aprendizaje desarma estructuras que conducen a pensar en la persona con discapacidad como alguien diferente que debe integrarse y enfoca la mirada pedagógica en la posibilidad de generar espacios de aprendizaje que sean accesibles para todos. El DUA "refiere a un enfoque sobre las formas de acceso al conocimiento y al curriculum" (Del Torto, 2015: 121) Por esto, este enfoque no se constituye como una didáctica en sí misma, sino como una mirada sistemática y organizada para generar aprendizajes y espacios que no se conviertan en discapacitantes. El DUA además, permite centrar el acto pedagógico en la "diferencia como punto de partida y no de llegada" (pág. 118) resignificando la práctica docente, enriqueciendo las propuestas pedagógicas y garantizando el acceso a la educación.

Desde la mirada del DUA, se evita "la histórica privación cultural y curricular" (Del Torto, 2015: 121) bajo el criterio de que hay una única manera de enseñar, un solo criterio de evaluar y una mirada hegemónica de la posibilidad de acceder a contenidos que son relevantes para el desarrollo de cualquier persona que vive en sociedad. Fundamentando el quehacer pedagógico en las premisas del DUA, el/la docente elabora formas diversas de presentar la información, garantizando que el/la estudiante tenga formas diversas para mostrar lo aprendido y que decida en diversas formas de participar e implicarse en la propuesta. El objetivo último es la eliminación de las barreras que impiden el acceso a los espacios físicos, a los aprendizajes, al desarrollo motor y emocional, a las interacciones sociales y al desarrollo pleno. No se trata, entonces, de simplificar los contenidos curriculares o de decidir qué aprendizajes se adecúan a esta población de estudiantes y cuáles no. Se trata de tomar los contenidos para cada edad y espacio curricular y pensar de qué manera se implementarán estrategias y propuestas educativas que contemplen la diversidad del alumnado de forma de garantizar el acceso a los aprendizajes.

DESARROLLO DE CAPACIDADES

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 contempla la necesidad pedagógica de promover y desarrollar capacidades en el marco de la educación obligatoria.

El Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 "Argentina Enseña y Aprende", con el objetivo de mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral de los/as estudiantes en todos los niveles y modalidades educativos, prevé entre otras líneas, la implementación de acciones tendientes a fortalecer los aprendizajes prioritarios para el desarrollo de capacidades complejas, con énfasis especial en capacidades para el dominio de la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo y el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes. Paralelo a ello el fortalecimiento de saberes y capacidades vinculados a la creatividad, el gusto y la comprensión de los distintos lenguajes artísticos, las lenguas extranjeras y los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación.

No hay un único planteo sobre el "enfoque de las capacidades". El encuadre conceptual que asume el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación define a las capacidades en sentido amplio como "un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de la persona"¹⁶

¹⁶ Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2017). Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria Federal 2030.

En este marco se denomina a las *capacidades* como un conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. Los y las estudiantes pueden desarrollar capacidades y demostrarlas cuando se enfrentan con problemas y situaciones de un grado de dificultad adecuado, en contextos variables.

Las capacidades constituyen un potencial de pensamiento y acción con bases biológicas, psicológicas, sociales e históricas; el bagaje cognitivo, gestual y emocional que permite actuar de una manera determinada en situaciones complejas (Roegiers, 2016). Las capacidades son, entonces, los recursos internos "con que" un/a estudiante puede lograr determinado desempeño, son la condición para que este se produzca. Son las herramientas transversales para el desempeño en distintas situaciones; en la esfera familiar, ciudadana, laboral, escolar, etc. Sin embargo, es necesario remarcar que el desempeño no depende exclusivamente de esos recursos internos, sino que además se ve influenciado por las condiciones de la acción, del contexto, es decir, por cuestiones tales como la acción de otros/as estudiantes involucrados, el acceso a recursos necesarios, entre otros aspectos.

Las capacidades se caracterizan por un alto grado de complejidad y por desarrollarse a lo largo de toda la vida, de diferente manera a través del tiempo, pudiendo presentar momentos de estabilidad durante ese desarrollo o comenzar a disminuir en algún periodo.

Son transversales, susceptibles de ser movilizadas con diverso grado en todas las disciplinas para lograr mejores aprendizajes. Su carácter integrador hace que atraviesen de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, estando relacionadas con las grandes intencionalidades del currículo.

El desarrollo de capacidades implica la apropiación de modos de actuar, pensar y relacionarse que son relevantes para aprender y seguir aprendiendo. Las capacidades fortalecen las posibilidades de los y las estudiantes en mejorar los procesos de aprendizajes.

Desarrollar las capacidades supone aprendizaje, construcción singular, y por ello se interpela a la enseñanza, ya que se requiere de oportunidades y condiciones que lo impulsen, lo andamien y lo orienten. Las instituciones educativas deben generar estas posibilidades y el/la docente detectar los recursos internos y establecer cuales movilizar ante una situación determinada.

Asumir institucionalmente un enfoque de la enseñanza centrado en el desarrollo de capacidades implica:

- Sostener la importancia de una mirada integral de las trayectorias de los/as estudiantes.
- Propiciar aprendizajes de calidad que permitan participar activa y plenamente de la vida en sociedad.
- Originar propuestas diversificadas que atiendan los intereses de los/as estudiantes y aprendizajes significativos: contemplando su desarrollo cognitivo, socioemocional, estético-artístico, físico y cívico social.
- Implementar acciones tendientes a fortalecer aprendizajes prioritarios que posibiliten el desarrollo de capacidades para el dominio de la comprensión lectora y la escritura; la resolución de problemas; el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo; el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes.

Por lo tanto, se debe organizar la propuesta curricular, la enseñanza y la evaluación en torno al desarrollo de las siguientes capacidades:

- **Resolución de problemas:** es la capacidad de enfrentar situaciones y tareas que presentan un desafío para el sujeto respecto a sus saberes e intereses. Implica movilizar conocimientos disponibles, reconocer los que no están disponibles, pero son necesarios y elaborar posibles soluciones, asumiendo que los problemas no tienen siempre una respuesta fija o determinada que debe necesariamente alcanzarse.
- **Pensamiento crítico:** es la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada relevante a nivel personal y/o social. Supone analizar e interpretar datos, evidencias y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes; también valorar la diversidad, atender y respetar las posiciones de otros/as, reconociendo sus argumentos
- **Aprender a aprender:** es la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje. Implica conocer y comprender las necesidades personales de aprendizaje, formular objetivos, organizar y movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzarlos y evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como parte del proceso.
- **Trabajo con otros:** es la capacidad de interactuar, relacionarse y trabajar con otros de manera adecuada a la circunstancia y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar. Implica reconocer y valorar al otro en tanto diferente, escuchar sus ideas y compartir las propias con respeto y tolerancia.
- **Comunicación:** es la capacidad de escuchar, comprender y expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Supone la posibilidad de seleccionar, procesar y analizar críticamente información poniendo en relación ideas nuevas con conocimientos previos para interpretar un contexto particular, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos. Supone también la capacidad de expresar las propias ideas o sentimientos y de producir información de manera oral, no verbal o escrita, a través de diferentes medios y soportes, atendiendo al propósito y a la situación comunicativa.
- **Compromiso y responsabilidad:** es la capacidad de comprometerse, analizar las implicancias de las propias acciones e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros. Involucra el cuidado físico y emocional de sí mismo, el reconocimiento de las necesidades y posibilidades para la construcción de una experiencia vital saludable y placentera; la responsabilidad por el cuidado de las personas, de la comunidad, el espacio público, el ambiente.

M

Las capacidades se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona, ya que están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos que posibilitan la formación integral, constituyendo en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Deberán entonces entrar en diálogo con los lineamientos curriculares, con la experiencia acumulada y con el devenir de la identidad pedagógica de la Educación Especial.

Las capacidades atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un "vacío" sin integrarse o articularse con los contenidos.

Meirieu (1987) muestra la complementariedad entre capacidad y contenido expresando que la capacidad es "(...) la actividad intelectual estabilizada y reproducible en diversos campos de conocimiento; término utilizado frecuentemente como sinónimo de "saber hacer". Ninguna capacidad existe en estado puro y toda capacidad se manifiesta a través de la aplicación o puesta en práctica de los contenidos". La capacidad entonces, sólo se manifiesta cuando se aplica o se ejerce sobre diversos contenidos y a través de distintas disciplinas, para lograr un "saber hacer" transferible. Se ponen en juego a partir de actividades desde las distintas propuestas educativas.

Las capacidades se consolidan al interior de cada propuesta anual en un entramado de contenidos, estrategias, situaciones de aprendizaje e instancias de evaluación. El trabajo pedagógico reconocerá las capacidades de cada estudiante y les ofrecerá múltiples, graduadas y sostenidas oportunidades para poner

en práctica estas capacidades y desarrollarlas en el marco de los contenidos priorizados y secuenciados y de los aprendizajes considerados relevantes (CGE, 2020, p. 42)¹⁷.

El rol docente será el de seleccionar y organizar contenidos y planificar actividades para poner en juego una o más capacidades a desarrollar y promover la reflexión junto con los/as estudiantes -en algún momento de la actividad- respecto al sentido del contenido y de la manera en que se trabajó.

Las principales técnicas didácticas que se sugieren para el desarrollo de las capacidades, así como para la adquisición de conocimientos y la asunción de actitudes y valores son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el estudio de casos y el aprendizaje cooperativo. Una de las condiciones básicas del desarrollo y adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de participación en variadas y asiduas ocasiones de aprendizaje auténticas y situadas (Ferreira, 2011, p. 132).

Se trata entonces de diseñar situaciones didácticas donde los estudiantes tengan distintas oportunidades de ponerlas en práctica, en distintos contextos, situaciones y en vinculación con diversos contenidos, cuidando de que exista un equilibrio entre predictibilidad y aspectos diferentes o novedosos entre cada oportunidad. Se deben promover situaciones innovadoras, interesantes, que provoquen curiosidad a través de propuestas sistematizadas en los diferentes grupos, que impliquen práctica reflexiva, optimizando tiempos, en forma secuencial con un clima agradable y con significatividad pedagógica.

MÚLTIPLES LENGUAJES

El lenguaje, los lenguajes, son vehículos de expresión, comunicación y medios de racionalización independientemente de si su sustancia es oral o gráfica, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos. Todos los lenguajes participan de características generales: un contenido a ser comunicado (el mensaje comunicado, las ideas, conceptos, emociones, puntos de vista sobre un aspecto de la realidad interna o externa), un medio expresivo (usado para hacer público un significado), un modo de tratar el contenido y una sintaxis, entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes de una estructura coherente. Cumplen funciones de comunicación en un contexto humano, que asigna significación a los signos contenidos en esa estructura.

Como refiere Mariana Spravkin (1998) el lenguaje es el medio que permite exteriorizar nuestra experiencia a la vez que acceder a la de otros seres humanos. Cada lenguaje permite comunicar la forma de representación a la vez que comunicar otros significados y el acceso a determinadas formas de conocimiento de la realidad. La naturaleza de cada lenguaje permite formas de conocimiento y de representación peculiares, abriendo ciertas posibilidades y limitando otras. La existencia de distintos lenguajes confirma la necesidad del ser humano de comunicar de distintas maneras porque ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. Y la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguna de ellas.

Alicia Vázquez de Aprá (s/f) considera que la alfabetización es un modo de relacionarse con el otro, que le permitirá el acceso al mundo de la cultura a través de diferentes lenguajes, tomamos a estos como expresión,

¹⁷ Entre Ríos. C.G.E. Documento 6: Transitando caminos y puentes - Parte II: Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios 2020. Serie Contenidos en casa.

comunicación y medios de racionalización, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos.

Una sociedad de la información exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral.

En la Modalidad de Educación Especial, dada la diversidad de características y complejidad de necesidades educativas, es necesario un abordaje pedagógico que implique estrategias variadas, flexibles, ricas en estímulos sensoriales, que se puedan vivenciar para lograr el aprendizaje de diferentes nociones y habilidades y para desarrollar capacidades, motivo por el que se propone a los múltiples lenguajes como fuente inagotable de estímulos que además motivan y propician la expresión en todas sus formas.

La implementación de los múltiples lenguajes nos lleva a reflexionar que todos los y las estudiantes pueden expresarse a través de la pluralidad lingüística. Todos los lenguajes se desarrollan en relación a otros e implican procesos de pensamiento y acción, posibilitando la accesibilidad comunicacional y cultural.

Las instituciones educativas brindarán una educación que desarrolle capacidades vinculadas a la comprensión de los distintos lenguajes y que promueva en el/la estudiante desafíos cognitivos usando las capacidades para construir nuevos saberes, ya que esos aprendizajes amplían las posibilidades en su proyecto de vida.

Reflexionar sobre la alfabetización en las instituciones de la modalidad nos lleva a interpelar las concepciones acerca de las mismas, a revisar modos de enseñar y de aprender, a pensar nuestras prácticas y las nuevas alfabetizaciones, entendidas como todas las formas de manifestación comunicativa y cultural, sin limitarse al lenguaje oral y escrito.

Las prácticas educativas deberán formar para leer y escribir textos, signos, artefactos, imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. Estas prácticas incluyen el trabajo con diversos lenguajes: el lenguaje oral, el lenguaje escrito, el lenguaje emocional, el lenguaje digital y los lenguajes artísticos (la música, las artes visuales, la expresión corporal, la danza, el teatro, las artes audiovisuales).

Los lenguajes artísticos son modos de comunicación humana verbal y no verbal con intención estética, en los que intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Estos lenguajes implican para su realización, el conocimiento de materiales (por ejemplo para la música lo constituye el sonido, para la danza el movimiento, para las artes visuales la arcilla), herramientas y procesos compositivos que no son intercambiables entre sí. Todos comparten un aspecto sustantivo que refiere a los procesos vinculados con la interpretación. Esta incluye a la comprensión porque procede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. Suponen el aprendizaje de saberes que no son abordados por otros campos disciplinares y que resultan fundamentales en la actuación ciudadana, están relacionados con la contextualización sociocultural.

Los múltiples lenguajes se constituyen como un apoyo a la tarea educativa, ya que proponen un andamiaje de recursos que pueden emplearse para orientar la enseñanza; es decir, como modos de abordar los contenidos disciplinares, como estrategias para potenciar las capacidades y la alfabetización. También deben ser considerados en el proceso de enseñanza de las distintas propuestas curriculares, ya que son instrumentos habilitadores de conocimientos en los diferentes campos del saber, facilitando el desarrollo y apropiación de contenidos.

La perspectiva de múltiples lenguajes habilita además a la planificación de su enseñanza a partir de proyectos didácticos que incluyan diversos lenguajes, en los que se trabajen contenidos de forma integrada, donde cada lenguaje aporta, desde su especificidad, recursos y experiencias para la apreciación y la producción por parte de los y las estudiantes.

Esto nos invita a proponer nuevas miradas y estrategias que permitan desarrollar capacidades, promover aprendizajes significativos para mejorar las trayectorias de los niño/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad, favoreciendo su formación integral e inclusión social.

En este sentido, para emprender la enseñanza en la Modalidad es necesario el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes basado en el conocimiento de las características principales de cada uno.

LENGUAJE ORAL

La voz y el habla son el medio fundamental de la comunicación humana que permiten expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje oral es un sistema estructurado de signos lingüísticos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura y es también la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación. Los signos son en su mayoría arbitrarios y/o convencionales, ya que expresan lo que se transmite y además son lineales, cada símbolo va uno detrás de otro. Este lenguaje tiene como atributos esenciales la entonación, el acento, el lenguaje corporal (facial, gestual).

El lenguaje oral es una habilidad comunicativa que adquiere significado cuando la persona lo comprende e interpreta lo escuchado. Implica la interacción con más personas en un contexto semejante y en una situación en la que intervienen los significados del lenguaje; por tanto es un proceso, una acción, basada en destrezas expresivas e interpretativas. En la comunicación oral el emisor se encuentra frente a su interlocutor, quien refuerza con gestos, actitudes, modulaciones, etc., el sentido de sus palabras.

El lenguaje hablado se asimila globalmente por exposición; se da como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de los estímulos del ambiente y requiere de un cierto desarrollo de la función simbólica. Este proceso comienza ya desde las primeras semanas de la persona recién nacida al mirar rostros, sonrisas y otros gestos y al escuchar las interpretaciones lingüísticas dadas por un/a adulto/a. Praxia y lenguaje se construyen y se adquieren en la interacción mutua de los primeros vínculos. Es posible pensar el ritmo, la prosodia, la voz, la estructuración tónica postural como construcciones corporales que se gestan a partir de vínculos tempranos. Las praxias, al igual que el lenguaje articulado se desarrollan en la sucesión temporal, se sustentan sobre la estructura orgánica y serán expresión de la capacidad de representación que el/la niño/a ha adquirido y construido sobre sus experiencias sensorio-motrices e interactuando con el medio.

En el ámbito educativo se favorece la habilidad de usar la lengua oral para intercambiar, negociar e interpretar significados, creando múltiples situaciones para que los y las estudiantes hablen con distintos interlocutores, con propósitos diversos y en contextos comunicacionales significativos. Se debe acercar a la cotidianeidad la enseñanza del lenguaje oral y sus usos para que se puedan vincular estas experiencias con otras formas de representar, comunicar e interpretar la realidad.

LENGUAJE ESCRITO

Es el lenguaje que surge del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias, permitiendo representar el mundo y expresar ideas.

La escritura es un instrumento de comunicación diferida y a distancia, un modo de transmisión de un mensaje distinto a la oralidad. Esto supone que quien escribe debe poder representarse al destinatario/a de su texto y adecuar el registro a utilizar, las palabras a seleccionar en función de un lector o lectora que no está presente en el momento de la escritura; el texto debe crear su propio contexto. Este lenguaje se dirige a destinatarios/as definidos/as, se adecua a diferentes géneros discursivos, respeta un registro propio en un contexto determinado.

La lengua escrita es un sistema de notación (signos convencionales grabados o dibujados sobre un soporte) creado por la civilización y la cultura; es un producto cultural social. Nuestro sistema de escritura es alfabético, de naturaleza fonográfica, ideográfica y ortográfica. La comprensión de ese sistema o conjunto definido de marca gráficas (grafemas) requiere una visión alfabética que permite adquirir información lingüística a partir de una serie lineal de símbolos visuales. La visión alfabética sigue la linealidad de la escritura descifrando su valor alfabético/fonético y captando su significado. El sistema de notación alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción del código oral.

El lenguaje escrito refiere a un sistema conjunto (lectura y escritura) y cumple funciones sociales específicas (escribir para recordar, conservar, informar a otros, comunicarse a distancia, leer para informarse, para obtener un resultado en función de una serie de instrucciones, para descubrir mundos fantásticos, etc.). Requiere de un cierto nivel de desarrollo de la función simbólica y de un proceso sistemático de enseñanza.

El aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la adquisición simultánea de diversos conocimientos y estrategias que permiten el dominio progresivo de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Ese aprendizaje se facilita cuando los y las estudiantes interactúan simultáneamente con la diversidad de discursos, de unidades (letra, sonido, palabra, texto) y recursos del lenguaje escrito en una variedad de situaciones comunicativas. La diversidad sociocultural impregna el desarrollo cognitivo y lingüístico de el/la estudiante y su proceso de alfabetización, proceso que sucede en el contexto de la interacción social, en un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En el proceso de alfabetización se busca que los y las estudiantes se expresen, se apropien de los códigos lingüísticos, produzcan textos propios y se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres. A su vez, en la sociedad actual la lectura y escritura ocurren en ambientes repletos de textos visuales, electrónicos, digitales, que piden ser leídos, escuchados, mirados y respondidos en forma simultánea y que demandan interacción y participación en todas las actividades o disposiciones nuevas que señalan otros modos de conocimiento en el mundo social. Como refiere Inés Dussel (s/f) las prácticas de lectura deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en internet y la red mundial.

La escritura no es necesariamente el lenguaje más completo, sino que puede potenciarse y beneficiarse mutuamente de los otros lenguajes, expandiendo la capacidad de expresión, de comunicación, de aprendizaje sobre nosotros/as mismos/as y sobre el mundo.

LENGUAJE EMOCIONAL

Las emociones (sorpresa, ansiedad, miedo, rabia o ira, asco, vergüenza, tristeza, alegría) cumplen una función adaptativa fundamental. El lenguaje emocional se va construyendo y nutriendo a partir de la calidad de las relaciones que cada persona establece con su entorno. Crecemos y nos desarrollamos afectivamente en relación con otro/a (mediante lo cual comprendemos cómo funciona lo social y cómo funciona mi mundo interno) y a medida que intervienen las operaciones del pensamiento y del lenguaje, que permiten que las emociones integren simbolizaciones que definen sentimientos más complejos. Asistido por el pensamiento se modifican las cualidades de las emociones: las acentuamos, atenuamos, exageramos o disimulamos su expresión, las prolongamos en el tiempo, las estabilizamos generando un tono relativamente duradero; podemos ponerle nombre a lo que nos pasa, entenderlo, encontrar las causas y sus consecuencias. El pensamiento estabiliza la emoción, permitiendo el surgimiento de sentimientos y estados de ánimo.

Las emociones influyen en los procesos de aprendizaje (le indican a la atención donde poner el foco) permitiendo progresos -gracias a la motivación y redirección de la atención- o bien bloqueos o retrocesos

(cuando las emociones desbordan no es factible la tarea de comprender y planificar). Por lo tanto, el/la estudiante que se aboca al aprendizaje guiado por su propio deseo, activa emociones que permiten el funcionamiento de la memoria, creatividad y la capacidad de reflexión, logrando comportamientos adaptativos que garantizan un aprendizaje significativo. Para incluir las emociones a favor de la enseñanza el/la docente tiene que manifestar a través del cuerpo su interés por el conocimiento que imparte, mediante la mirada, la modulación de la voz, la vehemencia del gesto, el manejo de los silencios y suspensos, etc. Así canaliza el interés y la pasión que el conocimiento significa para sí mismo. El/la estudiante percibe ese interés y esto a su vez, le produce interés a su docente.

En la institución educativa se ponen en juego las habilidades emocionales, teniendo el/la docente un rol activo en los aprendizajes emocionales de cada estudiante, necesarios para el desarrollo integral de la persona en su contexto social.

LENGUAJE EXPRESIÓN CORPORAL

El lenguaje corporal es la forma de comunicación no verbal en la que intervienen movimientos corporales, postura, emisión de sonidos, silencios, expresión facial (mirada, sonrisa, guiño, movimientos de cejas, etc.), gestos de percepción visual, auditiva o táctil, que se presentan solos o además del lenguaje oral u otras formas de comunicación y en relación con la situación comunicativa. El lenguaje corporal es el primero en el nivel evolutivo. Los modos de expresión que constituyen el lenguaje no verbal son las relaciones vinculares primarias, donde el cuerpo comienza su proceso de construcción junto con la constitución subjetiva. El intercambio del cuerpo con otros cuerpos y con objetos posibilitará la construcción de un cuerpo con identidad. Cuerpo que se construye desde el sostén, acompañamiento y provocación de el/la adulto/a que ejerce funciones de crianza en principio. El propio cuerpo es el primer emisor de señales que son decodificadas entablando un diálogo. La conversación corporal (comunicación pre verbal, vocalizaciones, manifestaciones gestuales, corporales y posturales) se va construyendo. Es en el encuentro con otro/a, donde el cuerpo en la trama vincular y mediatizado por el lenguaje se va construyendo singular y único.

Tiempo y espacio constituyen matrices simbólicas fundamentales. Su construcción comienza en los primeros instantes de vida, a partir de los contactos inaugurales. Los ritmos, la alimentación, los incipientes hábitos, las rutinas imprimen las bases en la construcción del tiempo. El niño y la niña comienzan a situarse, a vivir y a comprender el espacio que lo/la rodea a través de la exploración, que le permite gradualmente tomar posesión de sí mismo/a. La acción que realiza sobre los objetos lo lleva a descubrir su estructura. Esta acción asegura el pasaje a su representación mental, es decir del espacio vivido al espacio representado. El/la niño/a juega con sus gestos y descubre su cuerpo y el del otro/a, como acción y función, como espacio y tiempo corporal y social, como instrumento para decir lo que siente, desea, rechaza o necesita.

Debemos distinguir la expresión corporal cotidiana, como manifestación corporal de la persona (en la medida en que forma parte de su vida habitual: todos nos expresamos corporalmente), de la expresión corporal como lenguaje artístico, cuando se imprime a los movimientos una dimensión creativa, expresiva y comunicativa que excede los límites de la cotidianidad y de la manifestación de algo más que las necesidades inmediatas.

El lenguaje corporal pasa por distintas etapas de desarrollo: comienza siendo un lenguaje pre verbal (antecede al lenguaje hablado), luego se convierte en lenguaje para-verbal (acompaña al lenguaje hablado, lo afirma o lo contradice) y finalmente puede convertirse en un lenguaje con su propia autonomía y códigos de comunicación (extra-verbal, independiente del lenguaje verbal): el lenguaje Expresión Corporal (que pertenece al campo de la danza, como la danza de cada persona, según su propia manera de ser, de moverse, crear y decir con su cuerpo).

La expresión corporal es un lenguaje artístico que establece una manera de comunicar estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones a través del movimiento; desarrollando capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión. Trabaja a partir de los núcleos: cuerpo y movimiento, espacio (niveles, direcciones y trayectorias), tiempo (lento, rápido, moderado), relaciones (tamaño y espacio).

Explorar y comprender el espacio circundante, interactuar con él, permitirá a los y las estudiantes tomar posesión del mismo de forma gradual. En el proceso de la representación mental, juego, imágenes y movimiento intervienen para la comprensión de la espacialidad. La expresión corporal siempre se da en relación; el individuo se auto expresa mediante relaciones que establece con su medio, espacio, objetos y con otros/as, con intencionalidad comunicativa.

La expresión corporal -disciplina que engloba a las expresiones que se logran a través del cuerpo como primer y más natural instrumento de comunicación- brinda mediante un enfoque, técnicas y metodología propias la oportunidad de expresión y comunicación a través del movimiento expresivo, favoreciendo el mejoramiento de la postura, el desarrollo de creatividad y el logro de mayor seguridad personal. Quien la transita reafirma su lugar en el mundo, en el espacio, logra optimizar el desenvolvimiento cotidiano y colabora como vehículo de integración social.

La práctica de la Expresión Corporal en el aula propone situaciones didácticas para la elaboración de imágenes a partir del trabajo sensorial, del contacto y conocimiento de sí mismo/a y del entorno, con una finalidad expresiva.

LENGUAJE MUSICAL

La música es un sistema de sonidos y silencios que el hombre fue descubriendo y organizando sensible y lógicamente utilizando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo para obtener una infinidad de posibilidades diferentes.

Este lenguaje es un medio de expresión y comunicación que permite el desarrollo intelectual, psicomotriz y emocional y el conocimiento del mundo, de sí mismo/a y de los demás. La música está presente mediante diversos estímulos en la vida cotidiana (radio, televisión, publicidad, conciertos, etc.) y contribuye a la construcción de un sujeto sensible, expresivo, fomentando su autoestima, incrementando la apreciación crítica y la ampliación del universo cultural y simbólico.

Mediante los elementos de este lenguaje (ritmo, melodía, armonía) es posible el encuentro con la música partiendo de tres ejes organizativos: la producción, la apreciación y la contextualización. La primera asociada al "hacer", la segunda al "sentir" y la tercera al "comprender" la música. A través de la composición, la ejecución, la reproducción permite combinar y desarrollar capacidades, incluso aquellas que también serán útiles para el aprendizaje de otras disciplinas.

Las realizaciones musicales se generan en un espacio que propicia el diálogo, la reflexión, la acción y la creatividad. Los comportamientos musicales están ligados al juego y la música se vincula con el gesto (al tocar un instrumento, al escucharlo). La participación en dispositivos de interacción facilita la apropiación gradual de instrumentos de mediación simbólica partiendo del gesto, pasando por el uso y manejo de las técnicas instrumentales y destrezas motrices en diferentes niveles de complejidad hasta llegar a la adquisición del lenguaje musical.

Este lenguaje permite generar una herramienta didáctica y pedagógica para que los y las estudiantes puedan escuchar, apreciar, explorar y producir música según sus posibilidades. En ese sentido, se puede propiciar la audición de estilos y géneros musicales variados, la exploración de instrumentos musicales (descubrimiento de la relación entre materiales y propiedades sonoras y entre superficie, tamaño, forma de los objetos y sus cualidades sonoras) y de los diferentes modos de producir sonidos (sacudir, percutir, raspar, frotar, entrecuchar, soplar), los talleres de canto/coro, la producción de arreglos vocales e instrumentales, la producción instrumental partiendo de otros lenguajes, la ejecución instrumental sobre bandas grabadas y con música en vivo, la creación de paisajes y climas sonoros, los talleres de audio, sonido y grabación.

El lenguaje musical posibilita el abordaje interdisciplinar con otros lenguajes artísticos y tecnológicos y con otras áreas curriculares sobre ejes de contenidos comunes, tomando herramientas de estos y empleándolos de manera articulada con el lenguaje musical (transversalización interdisciplinar).

LENGUAJE ARTES VISUALES

El lenguaje visual artístico es el conjunto de elementos que permiten la representación de imágenes para transmitir sensaciones y emociones. Este lenguaje permite la producción artística relativa a la creación de obras que se aprecian esencialmente por la vista.

Los elementos de este lenguaje para la creación de imágenes visuales son: el punto, la línea, el color, el plano y la textura.

Los aspectos físicos, expresivos y técnicos de la imagen se abordan en la bidimensión (el plano) y en la tridimensión (volumen, espacio real), donde se puede producir lenguaje visual artístico empleando diversos materiales, herramientas y técnicas de representación y experimentando con distintos medios expresivos (dibujo, escultura, cerámica, relieve, grabado, etc.). Las producciones deben ser consideradas como elaboraciones visuales generadoras de sentidos poéticos, metafóricos, ficcionales y no reducir su elaboración al desarrollo de destrezas o a las representaciones emocionales y afectivas.

El arte visual aporta seguridad, autoestima, confianza, capacidad para recrear la realidad, representarla; ayuda al autoconocimiento, al desarrollo creativo, de habilidades artísticas y de la autoestima, a la resolución de problemas simples; favorece la relación social, la construcción de puntos de vista personales y de respeto a otras visiones y el acercamiento al patrimonio cultural de cada región, del país y de otras épocas y culturas.

LENGUAJE TEATRO

El teatro es un lenguaje que integra la literatura, la música, la danza, el canto y el diseño escenográfico, convirtiéndose en una herramienta de invaluable aporte pedagógico. Su riqueza reside en las posibilidades que brinda para reconocer y usar el cuerpo y la voz como medio expresivo y comunicativo.

El lenguaje teatral es capaz de promover competencias comunicacionales simbólicas y lingüísticas y desarrollar capacidades y habilidades individuales y grupales, en tanto se provea información y oportunidades para experimentar con él. Permite producir desde lo lúdico la expresión y comunicación de sentimientos, valores e ideas; vivenciar experiencias que ayudan a expresar, escuchar, mirar, disfrutar, reflexionar, cambiar, accionar y comprender la realidad desde un nuevo espacio de juego y creación. Promueve la confianza y la autoestima y contribuye a mejorar la conciencia corporal y el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo. A través de él se pueden proyectar el logro de actitudes positivas en la búsqueda de alternativas personales y distintas miradas en la solución de conflictos de la vida diaria.

La forma de expresión de este lenguaje es el espectáculo teatral que consiste en una objetivación, una materialización de contenidos subjetivos hechos públicos en una situación de encuentro. Supone la articulación intersubjetiva de quienes participan del hecho teatral en cuanto a los contenidos y las formas en que se expresan; es decir, requiere que actores y espectadores participen de un universo de significados y compartan mínimamente las normas organizativas del discurso para que el intercambio dé lugar a una posibilidad de comunicación en un contexto histórico y social determinado. La presentación de los contenidos se organiza por medio de acciones de carácter ficcional de los personajes. Para generar y materializar la obra teatral se requieren procedimientos analíticos, técnicos y emotivos que conforman el proceso de producción teatral.

Los espacios de teatro en el ámbito educativo son propicios para crear proyectos, transformar el entorno y la realidad cotidiana; motivan a los y las estudiantes para que reconozcan, diferencien, valoren, reflexionen y utilicen su cuerpo y su voz en experiencias que fortalezcan su autoestima, la relación con su entorno socio-afectivo y el desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad y compromiso grupal. Su enseñanza se ordena desde los ejes: producción artística, apreciación estética y comprensión del hecho artístico como respuesta referenciada en un contexto socio-cultural.

LENGUAJE DANZA

La danza es el movimiento del cuerpo en el espacio como forma de expresión, comunicación e interacción social. Por medio de este lenguaje el ser humano se expresa y habla con el cuerpo. Realizada con o sin música, se vale del movimiento del cuerpo para la expresión de sentimientos, emociones y significados, para la socialización y para el desarrollo de capacidades psico-kinésico-emocional, posibilitando el conocimiento del mundo, de sí mismo/a y de los demás. En tanto práctica del cuerpo en movimiento, activa campos de la percepción, potencia la autonomía, desarrolla inteligencias múltiples, habilidades físicas y motrices nuevas y la creatividad, mejora la conciencia corporal y el respeto hacia el propio cuerpo.

La danza como disciplina artística utiliza el ritmo y el movimiento del cuerpo a través de técnicas corporales específicas. Los elementos que componen las artes del movimiento son: cuerpo, espacio, tiempo y ritmo, en distintos contextos. El cuerpo situado espacio-temporalmente, permite experimentar a través del movimiento y el juego, el ritmo, la lateralidad, la inhibición del movimiento, abstracciones en términos de recorridos establecidos (de lo cercano a lo lejano, del adentro al afuera, de lo presente a lo pasado o de lo uno a lo múltiple).

Este lenguaje se aprende transitando la experiencia: explorando, escuchando, observando, interpretando, creando con distintos objetos, comparando, buscando diferentes resultados y conociendo danzas de géneros y estilos diversos.

En el ámbito educativo, mediante este lenguaje es posible la generación de propuestas para potenciar la capacidad expresiva y la comunicación, los aspectos afectivos, cognitivos y psicomotrices en forma integral, mediante prácticas de improvisación, creación e interpretación, relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía y contextualizadas en función del entramado social y cultural.

La danza en la educación obligatoria será una danza para cuerpos heterogéneos, con disímiles capacidades motrices y expresivas, diversas procedencias e identificaciones culturales, por lo cual, se trata de garantizar un abordaje que sea accesible a todos los cuerpos y que haga visibles no sólo las capacidades motoras, sino también aquellos aspectos sensibles, emocionales, cognitivos, vinculares. La danza no acontece siempre con una finalidad escénica, y aunque puede asumir formas altamente estetizadas, sus fines pueden ser además la exhibición de destrezas, la competencia, la expresión grupal, el encuentro, la celebración.

LENGUAJE TECNOLÓGICO

Este lenguaje constituye los distintos modelos de representación de objetos, productos y/o procesos tecnológicos, sus condiciones de operación o funcionamiento.

En el campo de la tecnología, la utilización de modelos para la representación física o simbólica de objetos y sistemas permite el análisis y comprensión de su comportamiento. Estos modelos pueden ser dibujos, esquemas, croquis, planos, mapas, maquetas, pictogramas, folletos, fotografías, imágenes gráficas, textos orales o escritos, instructivos sencillos, recreaciones virtuales, que representan en escala real o simplificada los aspectos relevantes que se quieren destacar. La utilización de estos instrumentos favorece la enseñanza y la comprensión del objeto de conocimiento.

Los y las estudiantes se irán apropiando de este lenguaje según sus posibilidades durante los procesos de enseñanza, pudiéndolo reconocer en otros ámbitos (sociocultural, laboral) cuando se presente mediante dibujos, bocetos, señalizaciones, manuales de procedimientos, indicaciones en artefactos, etc.

LENGUAJE DIGITAL

Es un sistema convencional comunicativo de carácter simbólico y práctico, surgido de la adquisición, apropiación y uso de la tecnología digital. Es un constructo propio de esta época en la que la tecnología está

presente en la vida personal, en los espacios de trabajo, en las relaciones sociales, en la producción de objetos, en la ciencia, la política, etc. Con los grandes avances ocurridos en las últimas décadas en el área de la informática, la computación y la electrónica se ha generado la expansión y consumo de las tecnologías de la información y la comunicación, provocando cambios en las interacciones entre seres humanos.

Sus principales características son: la multimodalidad (combina el habla, la escritura, la gesticulación y los símbolos, sonidos, imágenes, espacio o mensaje en los procesos de interacción entre las personas y los dispositivos digitales); la no linealidad (no todo el tiempo existe una lógica lineal en el proceso de comunicación, el estándar emisor-receptor, canal y código se desvanece ante espacios y tiempos inmediatos y renovables de la realidad virtual); el relativismo (tiempo y espacio se relativizan debido a la facilidad con que la tecnología posibilita la comunicación, acerca a las personas y conserva el conocimiento en entornos virtuales).

Permite el desarrollo de habilidades tecnológicas: las personas construyen, intercambian y reconfiguran información y conocimiento en entornos virtuales donde convergen juego, creatividad, pensamiento crítico, comunicación con otros, registro en formatos multimedia, visualización y producción de contenidos culturales audiovisuales.

Se desarrolla a través de una sintaxis (conocimiento y apropiación del sistema de códigos para operar un dispositivo –hardware- o acceder a un sistema tangible de datos e información –software-), una pragmática (utilización o aplicación del sistema de códigos adquiridos para comunicarse y para resolver tareas determinadas) y una conciencia metalingüística (comprensión de cuándo dar uso a este lenguaje e interiorización de su función).

La adquisición de este lenguaje se ve influida por el acceso, uso y consumo de la tecnología digital, hecho que genera desigualdades (“brecha digital”); por lo cual, la institución educativa se constituye en un espacio para posibilitar el acceso a la tecnología y el desarrollo del lenguaje tecnológico a través de la adquisición sistemática y organizada del sistema de códigos necesarios para su dominio. Debe posibilitar la construcción de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital, que exceden el universo de lo escrito e incluyen lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad y las variables de lectura y escritura del ciberespacio. La alfabetización digital tiene que integrar nociones sobre los lenguajes de las computadoras, la programación y la robótica.

LENGUAJE AUDIOVISUAL

Es un lenguaje mixto que surge de la integración artificial de la imagen y el sonido para transmitir ideas o sensaciones ajustándolas a la capacidad de la persona para percibirlas y comprenderlas. Se percibe a través de los sentidos de la vista y del oído; por lo cual, se construye con elementos visuales (imagen estática o dinámica) y elementos sonoros (palabras, silencios, música, efectos de sonido). Además de estos elementos morfológicos, posee normas de gramática (planos, ángulos, composición, profundidad del campo, distancia focal, continuidad, ritmo, iluminación, color, entre otros).

Es el lenguaje utilizado para la producción de cortos y videos, vinculado al cine y a las TIC. Se emplea en la publicidad, el periodismo, la televisión, la web. En este marco, se articula con el lenguaje musical (producción sonora, banda sonora, elementos que la conforman, significatividad de la palabra y el silencio, la voz en off, grabación, etc.). El lenguaje audiovisual en su dimensión de lectura, interpretación y producción permite consolidar información a través de procesos de audio visualización. Dentro de las manifestaciones audiovisuales, destaca el cine que utiliza las imágenes y el sonido para escribir un relato, para contar una historia mediante imágenes en movimiento.

La producción audiovisual en el contexto educativo permite poner en juego las capacidades cognitivas de análisis, síntesis, evaluación, creatividad, la expresión corporal y lingüística, el conocimiento de culturas diferentes, de acontecimientos pasados y presentes, el aprendizaje cooperativo, las relaciones vinculares con

la comunidad educativa, etc. La utilización didáctica del lenguaje audiovisual puede hacerse desde dos líneas que se complementan: la interpretación crítica y la producción.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Parte del proceso de transición a la adultez está dado por la construcción de un *proyecto de vida autónomo*. Partiendo del derecho de toda persona de ser partícipe de su propio futuro, el proyecto de vida es el plan construido en torno a un proceso interno de resignificación de experiencias y sostenido en el deseo del sujeto que lo impulsa a ser en la vida y hacia una dirección determinada conforme sus prioridades y expectativas. Este proyecto se construye con varios aspectos: lo educativo, lo laboral, lo recreativo, la sexualidad, el ocio y el tiempo libre.

Desde las instituciones de Educación Integral se pensarán trayectorias educativas que, a la vez que contemplen y desarrollen las potencialidades de cada estudiante, favorezcan su transición a la vida adulta. Es necesario preguntarse: "Después de la escuela ¿qué?" Sólo desde el reconocimiento como sujetos de derecho será posible acompañar el proceso de subjetivación de sujeto adolescente a sujeto adulto.

La transición se vincula a las etapas evolutivas propias del desarrollo humano y a la relación con la trayectoria educativa del/de la estudiante, hasta el momento de su egreso e incorporación a la vida socio-comunitaria y/o al mundo del trabajo.

La transición a la vida adulta es el proceso individual que vive todo joven y que le permite desarrollarse hacia la etapa adulta con protagonismo y autonomía, con el fin de que defina su propio proyecto de vida, elija los apoyos y logre su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad (Buceta, C. et al., 2014, p. 4).

El proceso de transición tiene como finalidad que los y las jóvenes logren desarrollar habilidades y destrezas y alcanzar su mayor autonomía que les permita construir un proyecto de vida que sea coherente con sus intereses y necesidades, con su condición cultural y socioeconómica y con los recursos de su entorno. En tanto proceso único de cada persona, supone la generación de condiciones que favorezcan su planificación pertinente; ya que la transición es un proceso planificado focalizado en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades académicas, comunicativas, de interacción y de participación social necesarias para encarar los desafíos de la vida adulta a partir del conocimiento de los intereses y expectativas (en relación a vida en el hogar, tiempo libre, participación en la comunidad, desempeño ocupacional, proyecto familiar, etc.) y requerimientos de apoyo del/de la estudiante.

La transición a la vida adulta de los y las jóvenes con discapacidad debe regirse por los mismos principios que la transición de cualquier joven; la diferencia estará dada en la intensidad de los apoyos requeridos para alcanzar los objetivos y en cómo ofrecerle esos apoyos.

Esta visión debe estar presente desde la más temprana edad para que logren transitar a la vida adulta con las habilidades necesarias para conseguir una plena inclusión social, comunitaria, laboral. No obstante, en las Escuelas y Centros será un proceso propio a los y las jóvenes que cursan la Orientación Vocacional Ocupacional, la Formación Laboral Ocupacional y el Espacio Educativo Múltiple.

Esta tarea conlleva en primer lugar, el análisis de la propuesta formativa: qué, cómo y para qué enseñamos, qué cambios se requieren para que cada propuesta propicie la adquisición de saberes socialmente significativos y se constituya en un camino hacia la vida adulta de los y las adolescentes y jóvenes con discapacidad.

El acompañamiento al proceso de transición debe favorecer el ejercicio de la autodeterminación, mediante el desarrollo de la toma sucesiva de decisiones personales y del autoconocimiento, concediéndole a cada estudiante oportunidades para descubrir y valorar sus fortalezas, intereses, expectativas, ideales, necesidades de aprendizaje, que podrían eventualmente transformarse en metas personales.

Además, para acompañar esta transición se constituye un equipo con las personas relevantes en el proceso educativo de el/la estudiante: su familia, integrantes del equipo educativo institucional, otros profesionales particulares si los hubiera, personas cercanas y vinculadas a el/la joven que deseen y puedan participar y el/la joven como destinatario/a y protagonista. Los miembros pueden cambiar con el tiempo conforme el crecimiento de el/la joven y el surgimiento de nuevas perspectivas y necesidades individuales y familiares. El equipo trabajará sustentado en el diálogo, la colaboración y la negociación en el diseño de experiencias de aprendizaje y consecuente evaluación de las acciones en desarrollo, proyectando la transición desde la planificación centrada en la persona, donde cada integrante puede tener oportunidad para participar cuando sea apropiado.

Por lo cual, los equipos educativos son quienes planean, coordinan, desarrollan y evalúan el proceso de transición conjuntamente con el/la joven, su familia y otros actores responsables de políticas públicas y de la comunidad a la que pertenece.

Como plantea Marcelo Rocha (2016):

Las personas con discapacidad lograrán acceder a la vida cotidiana y conquistar un proyecto de vida autónomo, en tanto y en cuanto se den ciertos procesos (propios) y condiciones (externas), que podremos distinguir en tres grandes aspectos: aquellos vinculados a la construcción de la propia subjetividad y los efectos que la discapacidad produzca en dicho trabajo; al modo en que la familia acompañe ese proceso; y a las posibilidades que ese medio otorgue, que facilitarán u obstaculizarán ese camino. (p. 48).

En particular, respecto a los y las jóvenes con discapacidad múltiple y sordo ceguera el concepto de transición a la vida adulta es entendido como el "proceso individual que promueve su autonomía personal en el entorno familiar, comunitario y social, considerando sus capacidades, necesidades y deseos" (Laynes, M. et al. 2008). Solo se puede llevar a cabo, si se trabaja en forma colaborativa con un equipo conformado por el/la joven y su familia, profesionales y miembros de la comunidad a la que pertenece, quienes asumen compromisos como grupo de soporte para la transición.

En general, la planificación de la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad múltiple parte de información precisa sobre cada joven y su entorno y considera las áreas de Educación, Vida en comunidad, Actividades de la vida diaria, Ayudas y servicios especializados, desde las que se organizan objetivos de aprendizaje, acciones a desarrollar y estrategias para su implementación y evaluación. Dicho plan será enriquecido, reorientado o replanteado en función de los resultados obtenidos. En relación al área de Educación -que es la propia a la institución educativa-, los objetivos deben articularse con la propuesta formativa del Espacio Educativo Múltiple, enriquecida a partir del currículo ecológico funcional e incluyendo la orientación vocacional.

La evaluación periódica de la implementación de acciones del plan de transición permitirá hacer cortes en el proceso al término de cada año lectivo para la consecuente toma de decisiones conjuntas sobre la continuidad de la trayectoria personal.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA

Para el abordaje del pasaje hacia la adultez y la construcción de un proyecto de vida autónomo se propone el espacio-taller de orientación vocacional como tarea en equipo al interior de las instituciones.

Desde los conceptos de autodeterminación y planificación centrada en la persona se impulsa la orientación vocacional como práctica transversal integrada en los últimos años de la Orientación Vocacional Ocupacional,

en la Formación Laboral Ocupacional y en el Espacio Educativo Múltiple como propuestas curriculares para adolescentes y jóvenes, entramando el campo de la discapacidad con el campo de lo vocacional.

Para la construcción de esta práctica es importante partir de algunos conceptos fundamentales que configurarán la visión institucional y las estrategias de intervención. No se pretende dar una definición de vocación, ni de orientación, sino un acercamiento a aspectos esenciales de dichos conceptos que colaboren, desde una perspectiva específica, en la construcción más adecuada de la propuesta.

Orientar es acompañar, sostener y promover mejores condiciones para que los y las estudiantes puedan elegir opciones en relación a su futuro vocacional ocupacional. Orientar implica promover un mayor conocimiento sobre sí mismo/a y sus entornos cotidianos, a fin de que los y las estudiantes puedan vincularse con los recursos y deseos personales, más allá de cualquier determinante contextual, paso imprescindible para poder realizar elecciones.

La **vocación** es pensada como una construcción permanente, como un constante juego dialéctico entre la subjetividad y el contexto. En esta construcción intervienen diferentes aspectos: subjetivos (los intereses, las aptitudes, los gustos, la autopercepción), interpersonales (la influencia de los ideales, los referentes y la familia) y sociales (la valoración y el lugar que la sociedad asigna a los diferentes oficios y posibilidades laborales, entre otros).

Postulamos a la orientación en sujetos con discapacidad intelectual o mental como una práctica que apuesta a un proceso de elaboración psíquica, paso necesario para afrontar la construcción de las etapas de transiciones que estos jóvenes deben realizar hacia el mundo adulto. La pensamos como una estrategia que no siempre estará direccionada hacia la elección de objetos vocacionales y como una práctica que sirva de eslabón a otras que tienden a permitir los procesos de autonomía de estos jóvenes. (Rocha, 2016, p. 68).

En la orientación vocacional la responsabilidad de las Escuelas y Centros de Educación Integral es acompañar a los y las estudiantes para que puedan construir su propio proyecto de vida y emanciparse de una identidad estigmatizante, ya que conviven con identidades discapacitantes. Identidades que tienen que ver con todos los efectos de las miradas, de las prácticas, de los acompañamientos, y hasta de sus familias. Entonces, desde un espacio con una dinámica grupal, se habilitará que los y las jóvenes puedan producir las múltiples identificaciones necesarias para que cada uno/a logre reconocer que quiere ser o hacer en la vida; pensar y elegir desde su propio deseo.

Los procesos de orientación se ofrecen como espacios productores de cortes simbólicos que generalmente no se producen naturalmente en los tránsitos de vida de estos sujetos. Apuestan a una tarea preventiva, por cuanto facilitan la construcción del ser desde la posibilidad de un hacer e imaginar. (Rocha, 2011, p. 13-14).

En los espacios grupales, los procesos de orientación vocacional apuntan a propiciar la construcción de identidad a través del re trabajo subjetivo de los materiales biográficos que aporten los y las jóvenes. Este proceso de elaboración psíquica implica en primer lugar, deconstruir la identidad discapacitante para luego construir una nueva identidad en relación a "un hacer", a una ocupación que propicie otra posición en la vida.

Esta tarea conlleva trabajar en el afuera de la institución, posibilitando la construcción del lazo social. En ella, las instituciones educativas, muestran a la sociedad que estos/as estudiantes no son niños/as; que hay que tratarlos como jóvenes, que trabajan y eligen desde su deseo. Contribuirán entonces a dismantelar los efectos de la condición discapacitante sobre el sujeto y a su vez, a deconstruir en el imaginario social la infantilización de la discapacidad.

Otro desafío de estas prácticas subjetivantes es deconstruir los circuitos de la discapacidad (circular por las mismas instituciones, por los mismos lugares). Para ello, se debe facilitar la construcción de un camino que aporte a la subjetividad del sujeto y permita afrontar el pasaje al mundo adulto.

Encuadre

La orientación vocacional se enmarca en un espacio grupal, con formato taller y frecuencia semanal. Participa todo el grupo (con un máximo de 15 personas), dada la importancia del soporte grupal; aunque en las experiencias de observación ese número es menor (hasta 3 estudiantes), en función de lo que implica su desarrollo y acompañamiento.

Esta práctica se concreta una o dos veces a la semana durante dos horas, porque su prolongación con mayor tiempo semanal afecta su sentido y obstaculiza el devenir de los tiempos personales que deben garantizarse para que cada estudiante pueda pensar sobre lo trabajado en cada encuentro, descubrir intereses, realizar elecciones, etc.

La práctica de orientación vocacional tendrá un inicio y una terminalidad. Puede iniciarse desde los 16 años en adelante, enfatizando su proceso durante la Formación Laboral Ocupacional.

Su organización y desarrollo estará a cargo de un coordinador, pudiendo complementarse con uno o dos co-coordinadores. Estos roles podrán asumirse por el/la docente del grupo y/o técnico/s, trabajando desde la interdisciplina.

La estructura de esta propuesta incluye el trabajo con técnicas de orientación vocacional (que pueden adaptarse en función de la persona con discapacidad), además las experiencias sociales de observación en el espacio comunitario, los talleres con padres y el trabajo colaborativo de docentes y técnicos de la institución educativa.

Experiencias sociales de observación

En concordancia con su finalidad, este espacio también debe pensarse hacia el afuera de la institución educativa. Por ello, tienen importancia las experiencias de observación en la dinámica social, inscriptas en un proyecto.

La observación de distintos espacios comunitarios (un kiosco, un bar, un hotel, una pinturería, etc.) permite brindar experiencias de vida como recurso a lo imaginario, donde la experiencia concreta, lo real posibilita a el/la joven el lugar de la palabra, la circulación de la palabra sobre lo observado para imaginar y expresar sus deseos de "ser como".

Mediante estas prácticas las Escuelas y Centros pueden generar escenarios para que los y las estudiantes logren diversidad de experiencias ocupacionales y posibilidades para conquistar el espacio social. Estas experiencias luego son trabajadas en el espacio del taller, donde acontece el trabajo propio a la orientación vocacional.

Cada experiencia de observación se concreta con un número reducido de participantes (hasta tres estudiantes y el docente), pudiendo los y las adolescentes elegir qué espacio observar entre algunas alternativas posibles.

Estas experiencias también pueden generar otras actividades en el espacio áulico vinculadas a la educación para el trabajo, como simulaciones de entrevistas laborales y dramatizaciones sobre roles ocupacionales.

Talleres con padres

Para el desarrollo de la autonomía es fundamental el trabajo articulado e interdisciplinario con la familia en cada proceso.

Mediante diversos espacios y propuestas se trabajará en forma conjunta con la familia o referentes adultos, para motivar y acompañar a el/la estudiante en las elecciones vocacionales y para posibilitar el descubrimiento del entorno y un contacto fluido con el contexto, promoviendo independencia y autoafirmación.

De manera particular, esta tarea incluirá talleres con padres que estarán coordinados por un profesional del equipo técnico institucional. En particular, el/la psicólogo/a o psicopedagogo/a en función de las temáticas cruciales a abordar, ya que se requiere formación y herramientas para pensar desde las teorías, para poder

escuchar algo más de lo que se dice. Los demás técnicos y los docentes de los y las estudiantes participan en la planificación, con la puesta en juego de sus conocimientos de acuerdo a las temáticas que se aborden.

Estos encuentros se preverán con frecuencia sostenida (mensual, bimensual) con dinámicas que posibiliten la escucha, reflexión, el análisis, la resignificación, el apoyo.

En este marco y desde un vínculo de confianza se trabaja sobre los efectos de la discapacidad y del duelo sobre la misma y la posición que ese hijo/a ha adquirido para los otros. Es posible abordar las temáticas vinculadas a imaginarizaciones respecto a el/la estudiante y sus posibilidades y a la construcción de su proyecto de vida, pudiendo la familia expresar sus deseos, miedos, preocupaciones y expectativas respecto al futuro y sus sentimientos para afrontar estos cambios. Asimismo, se informará de buenas prácticas y procesos positivos respecto a los cambios a transitar, formulando experiencias de intercambio con otros padres que ya recorrieron la propuesta y quieran comunicarlo. Pueden también incluirse propuestas desde la ESI y dinámicas grupales desde diversos lenguajes.

Rol docente y trabajo en equipo colaborativo

Los y las docentes encargados de esta práctica tiene la responsabilidad de promover en el/la estudiante la emancipación de una identidad discapacitante (muchas veces, identidades estigmatizadas, infantilizadas, pasivizadas), para posibilitar la construcción de otra identidad posible y de su proyecto de vida en el proceso de transición a la vida adulta.

Ese acompañamiento implica que el/la docente escuche a el/la joven, valore sus capacidades y priorice su deseo -muchas veces obturado en estudiantes con discapacidad- y que guíe su elección entre alternativas diversas y la búsqueda de las políticas, espacios y apoyaturas que necesite para transitar este proceso.

Desde su rol docente es formador de subjetividad y mirará la subjetividad de cada adolescente /joven (no la condición discapacitante) para acompañarlo/a a construir alternativas posibles de futuro a partir del deseo de un hacer. Una ocupación, un hacer puede ayudar a deconstruir una identidad estigmatizante.

El/la docente acompaña brindando información, haciéndola accesible o promoviendo su búsqueda para posibilitar un examen de realidad sobre fantasías viables. Se tratará de construir sobre las posibilidades reales que la discapacidad imponga sin olvidar la subjetividad de cada joven.

El/la docente también debe estar en fluido contacto con el exterior de la institución educativa para generar propuestas en el espacio social.

Para la concreción de esta práctica, los y las docentes deben especializarse en orientación vocacional, para acceder a técnicas y herramientas específicas.

De ser posible el trabajo en pareja pedagógica en algunas prácticas de orientación vocacional, el taller podrá organizarse con un/a coordinador/a y un/a co-coordinador/a (uno/a o dos), procurando la interdisciplina. Desde el rol de coordinación se generarán los disparadores del encuentro, se lo dirigirá y propondrán las temáticas; desde la co-coordinación, se efectuarán registros y se sostendrá la tensión deseante mediante sus intervenciones. Ambas figuras deberán desplegar su capacidad de diálogo, apertura y escucha activa.

En particular, el/la coordinador/a, promoverá la comunicación, la reflexión y la búsqueda de información, estimulará preguntas y realizará preguntas dirigidas, principalmente a cuestionar supuestos para transformarlos en instrumentos de análisis. Asimismo, podrá optar por técnicas que prioricen aspectos lúdicos, reflexivos o escritos; emplear materiales gráficos, páginas web y "fuentes vivas" (fuentes testimoniales orales).

EL EGRESO INSTITUCIONAL

Durante el año 2020 se realizó un relevamiento desde la Dirección de Educación Especial de la provincia cuyo propósito fue conocer la matrícula de estudiantes jóvenes y adultos mayores a 25 años en las escuelas y centros de Educación Integral pertenecientes a la gestión estatal y privada. Se constató que a instituciones

de gestión estatal asistían 137 estudiantes entre 25 y 35 años y 75 adultos mayores a 35 años. En las instituciones educativas de gestión privada asistían 190 jóvenes adultos entre 25 y 35 años y 114 adultos mayores de 35 años. Por lo tanto, en Escuelas y Centros de Educación Integral de gestión estatal y de gestión privada el total de estudiantes adultos entre 25 y 35 años era de 327 y el total de adultos mayores a 35 años era de 189 estudiantes.

Este universo que constituye la matrícula de jóvenes y adultos/as mayores con discapacidad de nuestro territorio en el último año, da cuenta no sólo de la inserción sino también de la permanencia de el/la joven y adulto/a dentro del proceso educativo, el cual debe, como todo proceso de formación contar con un inicio, permanencia y egreso en un periodo determinado, considerando para esto cada trayectoria en particular, cada experiencia, como proceso único y personal de cada uno/a y así poder valorar su egreso.

Dada la relevancia de esta temática, las instituciones educativas fueron consultadas mediante un relevamiento específico en relación a la edad y criterios para definir el egreso y la articulación con la comunidad hacia otras propuestas. Sus aportes fueron significativos para la construcción de las siguientes orientaciones.

En el marco de las transformaciones que conlleva este documento, será fundamental para cada Escuela y Centro concebir el ingreso y egreso institucional de el/la joven y adulto/a con discapacidad como hechos sociales y vitales, como una experiencia personal que inicia y termina, con un periodo y una finalidad concreta.

La práctica de la orientación vocacional y el acompañamiento al proceso de transición a la vida adulta serán fundamentales para mirar cada trayectoria y -desde una planificación centrada en la persona- facilitar que el/la estudiante identifique otras metas a alcanzar y otros espacios a transitar en función de su autodeterminación y proyecto de vida.

Desde la Escuela y Centro de Educación Integral, se trabajará en un *plan centrado en los apoyos al proyecto de vida* para los y las jóvenes desde su autodeterminación y la PCP. Este plan enfatizará en las fortalezas de la persona con discapacidad y en las oportunidades de su contexto. Mediante la construcción conjunta entre las partes, abarcará tres ámbitos fundamentales en la vida de el/la joven o adulto/a con discapacidad:

- actividades de la comunidad (participación en actividades comunitarias, uso de los servicios públicos y recursos de la comunidad);
- derechos y deberes (ejercer derechos, cumplir obligaciones como ciudadanos, conocer y recibir los beneficios establecidos por ley);
- contexto vincular (los vínculos que se establecen en el ambiente social, familiar, institucional y cultural donde vive la persona y las expectativas y respuestas que estas recibe de ellas).

Considerando las características de cada localidad de la provincia y sus diferencias en cuanto a la presencia de propuestas para adultos/as con discapacidad en instituciones no pertenecientes a la Modalidad Educación Especial, el egreso no estará ligado en principio a una edad en particular. Se vincula más bien a un tiempo simbólico propio a cada estudiante y a lo ocupacional en el marco de un proyecto de vida, considerando el derecho a elegir y a participar en espacios sociales y comunitarios desde intereses, deseos, preferencias y posibilidades personales. Tiempo que debe acompañar cada Escuela y Centro de Educación Integral con el propósito de evitar la institucionalización, teniendo un rol preponderante sus equipos técnicos desde la función de configuración de apoyo.

Por lo cual, debe analizarse cada trayectoria en particular, trabajar con el/la estudiante y su familia/referentes en función de un proyecto de vida para establecer el límite a la permanencia en la Escuela o Centro.

Para la toma de decisiones sobre el egreso, se proponen algunos criterios a tener en cuenta:

- *La singularidad de cada persona*: sus intereses y potencialidades, su ritmo de aprendizaje, la autodeterminación lograda; la intensidad de apoyos que requiere en función de sus necesidades; su deseo en relación a la trayectoria educativa.

- *La propuesta educativa de la Escuela o el Centro:* en cuanto a si resulta beneficiosa o significativa para el/la joven y adulto/a; si ofrece herramientas para el desarrollo de sus capacidades; si aporta a su autodeterminación; si ofrece otras instancias formativas o divisa la necesidad de delinear otras alternativas para su formación integral; si ofrece información sobre recorridos posibles de transitar en otros espacios comunitarios acordes a la edad y que amplíen su círculo de relaciones.
- *El contexto familiar y social próximo:* en relación al grado de responsabilidad y compromiso que asuma su entorno para brindar los apoyos necesarios a la hora de acompañar y sostener su trayectoria y proyecto.
- *El contexto local:* si existen en la comunidad ofertas para la inclusión social, ocupacional y laboral, espacios públicos o privados para adultos/as con discapacidad, en particular para personas con discapacidad múltiple.
- *La vinculación del egreso a la aprobación de trayectos formativos:* el logro de los aprendizajes en las propuestas cursadas en la Escuela/Centro (una base de saberes adquiridos y capacidades desarrolladas como eje de egreso).
- *La vinculación del egreso con un proyecto de vida:* a partir de autodeterminación, autonomía, planificación centrada en la persona; donde el principal protagonista sea el/la joven o adulto/a con discapacidad, contando con los apoyos necesarios para lograrlo.
- *La vinculación del egreso con las condiciones psicofísicas:* cuando las mismas se hayan modificado de tal forma que no sea posible la continuidad en la Escuela o Centro y se requiera una transición a otra propuesta u otro tipo de servicio especializado.

La edad no debe ser entonces el único criterio, pero sí un indicador importante del tiempo en que cada joven o adulto viene transitando una determinada propuesta educativa y el beneficio que esto le implica en relación a su proceso formativo y a su propio deseo. Por ello, en el diálogo y trabajo sostenido de la Escuela/Centro con el/la estudiante y su familia, es importante informar el tiempo máximo que puede cursarse una propuesta educativa para ir planificando la continuación de la trayectoria.

Se piensa entonces desde la continuidad de la trayectoria de vida y desde el acompañamiento a un proyecto personal, para que cada joven y adulto/a pueda acceder a una propuesta significativa y acorde a un sujeto de derecho con necesidades, inquietudes y deseos diferentes según la etapa vital que atraviesa. En este marco, resulta primordial lo ocupacional, que no debe limitarse a las actividades educativas y laborales, sino a todas aquellas actividades en los que se desenvuelve cada joven/adulto con discapacidad (las actividades de la vida diaria, la utilización de servicios de la comunidad, el disfrute de actividades recreativas, culturales o deportivas, entre otras).

Además, resultará valioso el trabajo que la institución educativa concrete con espacios laborales, formativos y recreativos de la comunidad, al momento del egreso y previamente, articulando propuestas e intercambiando experiencias para analizar posibles oportunidades para el aprendizaje y la participación de el/la joven y adulto/a que egresa. En este sentido, es relevante sostener y ampliar la vinculación y la articulación de acciones que las instituciones de la modalidad realizan con distintas organizaciones y actores de sus localidades (instituciones de la Educación de Jóvenes y Adultos, clubes, empresas, áreas municipales, equipos interdisciplinarios del ámbito de la salud, entre otros).

El egreso se debe planificar en forma articulada con la familia y las redes sociales/institucionales del contexto. Esto requiere la consolidación de las redes sociales, tejidos de apoyo y de las sinergias de muchos actores que desde diferentes roles y desempeños colaboran positivamente para hacerlo efectivo, y que no dependen solamente de la Escuela/Centro y su comunidad educativa, sino también de la vinculación sostenida, sistematizada e institucional con otros equipos, instituciones, áreas gubernamentales y no gubernamentales, que posibiliten una red de trabajo colaborativo. Es decir, instituciones que se sostengan entre sí para conformar una propuesta sustentada en un marco interinstitucional.

También respecto al egreso, debe considerarse que toda persona es portadora del derecho a la educación durante toda la vida, en términos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Por lo cual, el ingreso de un/a adulto/a con discapacidad a una propuesta de Formación Laboral Ocupacional en Escuela/Centro de la modalidad -siempre que dicha formación responda a su interés y posibilidades- es sólo una alternativa más entre otras disponibles en diferentes instituciones de educación formal o informal. En cualquiera de estas situaciones, siempre se trabajará sobre los criterios de egreso, la finalidad de la formación y su tiempo de finalización y el proyecto personal de cada adulto/a.

EJES TRANSVERSALES

La transversalidad curricular es un aspecto considerado por las políticas educativas a nivel nacional y provincial y relaciona la vinculación de la escuela con los problemas sociales significativos; por lo cual, se piensa en su relación con la vida misma a través del entramado de las problemáticas transversales con los contenidos de la enseñanza.

Los ejes transversales incluyen saberes que impregnan y tensionan el currículum escolar con la finalidad de devolverle sentido vital y significatividad social, resultando fundamentales para contribuir con el abordaje educativo de problemáticas relevantes en la sociedad. Estos ejes recorren la totalidad de la trama curricular, en todas las áreas del conocimiento, integrando los campos del saber, del hacer y del convivir a través de conceptos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

La transversalidad implica una planificación de manera institucional, relacionando saberes disciplinares, la enseñanza de contenidos curriculares, los sujetos que habitan la escuela, las problemáticas sociales relevantes y los acuerdos institucionales. Es decir, supone consenso, articulación y planificación, porque de lo contrario corre el riesgo de diluirse.

Se presentan como ejes de desarrollo transversal: Educación para la Ciudadanía; Educación Sexual Integral; Plan Nacional de Lecturas; Educación Ambiental; Educación, Derechos Humanos y Memoria Colectiva; Educación Cooperativa y Mutual; Educación Vial; Educación para la Prevención Integral de Consumos Problemáticos; Educación en ciencias y Educación mediada por tecnologías.

Desde una perspectiva institucional, las Escuelas y Centros de la modalidad considerarán dichos ejes como transversales en las propuestas pedagógicas en los diferentes agrupamientos.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Entendemos que cada teoría es hija más de su tiempo, de su coyuntura histórica, del momento que intenta explicar y/o ordenar- estructurar, que de sus autores. Por esto cuando el andamiaje fundamental en el que se sostienen comienza a perder sentido, y adviene otro, es necesario pensar en los requerimientos de esta nueva configuración.

Entonces nos preguntamos ¿qué entendemos por comunidad? y consecuentemente ¿qué es ciudadanía? Para poder desandar este entramado conceptual será necesario que hilemos algunas ideas previas, por ejemplo a qué nos referimos cuando hablamos de adolescencias y juventudes desde la pluralidad.

Siguiendo a Bourdieu (2002) entendemos que la juventud no está dada, sino que se construye socialmente en la lucha de poder entre jóvenes y viejos. Dice el autor que para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha.

En estas formas específicas del funcionamiento de los campos, y del espacio donde se conectan y construyen

relaciones sociales, está la clave para comprender las diversas formas de ser joven hoy en día. Es decir, como señala Vommaro (2015) el espacio socialmente producido deviene territorio y es allí donde se subjetivan las formas de ser joven hoy.

Podríamos asociar esta idea de territorio con la de comunidad, entendiéndose como un espacio donde, en palabras de Bauman (2003), existe un entendimiento tácito, no siempre consciente, entre todos sus miembros. A este lenguaje común pareciera no ser necesario construirlo puesto que da la sensación de que "siempre estuvo ahí" como la base previa a todo acuerdo o desacuerdo que pudiera generarse a partir de los vínculos.

Sin embargo, esta idea de comunidad como "lo dado", seguro, confortable y basado en la confianza mutua es algo que muchas veces nos resulta ajena y la ubicamos casi como una utopía a la que queremos volver.

En las últimas décadas se han producido muchos cambios en torno a lo que cada uno de nosotros puede entender por comunidad. El individualismo fue debilitando las identidades colectivas y los códigos ético-morales comunes a toda la sociedad se fueron fragmentando.

Ni las familias ni las escuelas quedaron al margen de estos cambios y, aunque continuamos hablando de comunidad educativa, es probable que cada uno de nosotros de por sobreentendido algo diferente. Entonces, muchas veces, las mutuas expectativas sobre los roles en la educación de niños, niñas, adolescencias y juventudes se vieron frustradas y generaron dificultades para trabajar por lo que debiera ser nuestro propósito fundamental: formarlos para vivir y construir una sociedad que pueda ser cada vez más democrática, igualitaria, solidaria y respetuosa de la diversidad.

Siguiendo con el entramado conceptual, creemos importante señalar que muchas veces confundimos igualdad con homogeneidad, por eso es tan importante la concepción de sociedades diversas, heterogéneas, donde cada subjetividad cuente.

En principio, poner el foco en la dimensión subjetiva es poder tener en cuenta que incide un factor irreducible e imposible de abarcar, es decir, que algo siempre va a quedar más allá de cualquier posible planificación pero que va a incidir en ella. Tenerlo en cuenta significa estar atento a cuáles son, en cada momento y en cada lugar, las contingencias que se introducen.

Lo subjetivo es poder contar como un elemento de la comunidad aquello que no puede identificarse ni anticiparse de la propia comunidad, pero sí puede anticiparse que algo no previsto podrá hacer irrupción, de allí la importancia de la flexibilidad de las planificaciones pedagógicas. En este sentido, aquello que se salga de un supuesto deber ser, no implica, necesariamente, que exista una carencia, falta o defecto; sino, justamente, que hay modos plurales de ser y estar en las infancias, adolescencias y juventudes y cada una de esas formas debe ser respetada y acompañada para el ejercicio de su autodeterminación.

Creemos que así debemos pensar las planificaciones en torno a la construcción de ciudadanía, como si fuese un camino a recorrer, partiendo de dispositivos no inclusivos, sino plurales. La inclusión exige la identificación de atributos comunes que hagan que se cuente a los elementos a incluir como semejantes. La pluralidad hace que se tomen en cuenta todos los atributos de las personas y no sólo aquellos requeridos para ser incluido, de modo tal que cada uno pueda ser parte de la comunidad con sus capacidades. Así no se identifican como carencias los atributos seleccionados ausentes y no se fuerza a la incorporación de estos para ser incluidos.

Por ello, recuperamos al comienzo la noción de territorio como espacio socialmente producido, porque proponemos este modo relacional y emplazado territorialmente de pensar a los sujetos adolescentes y jóvenes en nuestra provincia, como un modo de reconocer su diversidad y construir lo que Arendt (2003) denomina "el derecho a tener derechos".

Volviendo a la pregunta inicial, creemos que cuando hablamos de ciudadanía hablamos de posibilidad. Existe una vinculación muy estrecha entre la vivencia de la ciudadanía y la realización de los derechos humanos, entre lo que cada sujeto es y lo que puede llegar a ser. Por ello nos referimos a la construcción de ciudadanía como un camino a recorrer, ligado a la autodeterminación en la medida que se busca construir posicionamientos y protagonismos por parte de las adolescencias y juventudes al momento de decidir por

ellos y por otros, cuestiones inherentes a derechos.

El proceso de construcción de ciudadanía se liga con las nociones de responsabilidad y protagonismo, que vimos anteriormente como elementos de la autodeterminación y, a su vez, cuenta con sus propios procesos constitutivos, a saber:

Identidad: aquí es importante tener en cuenta tanto las particularidades que configuran la subjetividad de cada estudiante como los elementos comunes, epocales, que marcan a una generación. Nos preguntamos entonces por su historia, intereses, el contexto en que se desarrollan, proyectos de vida, procedencias culturales. Es importante poner el foco en los procesos de identificación que se producen respecto a normas, valores, ideales, arquetipos de ciudadanos de la comunidad en las que el sujeto se reconoce.

Narración: refiere a la recuperación de lo propio y lo extraño (en los formatos en que cada estudiante pueda realizarlo), como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, una madeja vincular que da cuenta de otra capacidad a la que Ricoeur (1996) ha denominado "poder contar y poder contarse". Es a través de estas narraciones que configuramos una trama desde la que se despliega una manera de ser propia y de la comunidad en la que estamos insertos.

Posicionamiento: este elemento se relaciona directamente con la identidad, en la medida que se construye a partir del/los conflicto/s que surjan respecto de la/las generaciones que anteceden a la propia. Es decir en el/los conflicto/s intergeneracionales podemos encontrar marcas de subjetivación que a la vez explicitan roles y posicionamientos de las adolescencias y juventudes. Posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, ciudadano, que implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, gracias a otros.

Proyección: pensar y vivir la subjetividad implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño. Es importante asumir el futuro como un territorio (socialmente producido) cargado de potencialidades y posibilidades. Es adquirir la capacidad no sólo de pensar con otros, sino de proyectar juntos.

La construcción de ciudadanía, como camino, enlaza formas de identificación, narración, posicionamiento y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que tejen la comunidad.

Así, las instituciones educativas brindarán herramientas para favorecer una conducta autónoma y respetuosa de la diversidad, y posibilitarán aprendizajes para que los y las estudiantes puedan:

- **Construir consensos:** atendiendo a la heterogeneidad de subjetividades presentes en el espacio áulico y apelando a herramientas de cooperación y resolución pacífica de conflictos que pudieran surgir en la toma de decisiones grupales. Brindar ámbitos de debate y revisión sobre las normas institucionales, espacios de reflexión sobre necesidades, demandas y deseos de los y las estudiantes.
- **Participar activamente:** una ciudadanía siempre abierta a la dimensión más propia de actividad en la vida comunitaria y política, en una perspectiva de progresión. Esto es, tener información, comprenderla, reproducirla, producirla, fomentar la toma de decisiones y la autodeterminación. Generar espacios de participación institucional tales como cuerpos de delegados, Centros de Estudiantes y otras grupalidades con objetivos específicos.
- **Ejercer derechos:** comprensión de la autonomía progresiva como una escalera en la que lo que se obtiene, como resultado del desarrollo madurativo y de capacidades, es mayores posibilidades de ejercer derechos que son inherentes a cada sujeto desde su nacimiento. Comprender el rol de las familias y la comunidad en torno a la corresponsabilidad y fomentar el aprendizaje y ejercicio de derechos desde edades tempranas.
- **Trabajar comunitariamente:** los ciudadanos no somos nunca independientes en sentido estricto, es decir autosuficientes, sino que somos interdependientes. Se trata de aprender a situar y significar los vínculos que nos unen y construir a partir de esos lazos proyectos en común que posibiliten el ejercicio

comunitario de los derechos. Propiciar espacios de interrelación entre instituciones educativas, proyectos colaborativos intra y extra institucionales.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La Modalidad de Educación Especial brinda educación con equidad e igualdad de oportunidades, contemplando las barreras que impiden el acceso a la cultura, la educación, el trabajo para permitir que cada niño/a, joven y adulto/a con discapacidad aprenda aquello –que en función de sus posibilidades- le permita construir una trayectoria educativa integral y desarrollar un proyecto de vida en su comunidad. Este objetivo nos marca un horizonte, en el que la sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano no queda afuera.

La propuesta educativa integral en la modalidad, continuará abordando transversalmente la ESI; en consonancia con la ley N° 26.150 del año 2006, que establece que todos/as los y las estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral, durante toda su escolaridad, ya sea en instituciones públicas como privadas y en todos los niveles y modalidades.

De acuerdo a los criterios y lineamientos curriculares el abordaje de la ESI será coherente con la etapa vital que transita cada estudiante, y considerará sus particularidades, intereses, contexto, necesidades de aprendizaje y de cuidado pedagógico. De esta manera, será un instrumento institucional, una herramienta más para lograr mejores condiciones de enseñanza y para proyectar el desarrollo de capacidades individuales y el logro del máximo nivel de autonomía posible como el ejercicio pleno de sus derechos

ESI: un abordaje Institucional

Suele ocurrir que la educación sexual se da como respuesta cuando sucede "algo" que nos sorprende, cuando la sexualidad irrumpe mediante situaciones y eventos que pueden tener un efecto disruptivo en el escenario escolar, entonces como respuesta a esta situación problema, es que se interviene. Este tipo de intervención educativa suele ser acotada a ese momento, a esa situación, por ello pensamos que la mejor manera de intervenir es cuando esa respuesta educativa está anclada y es parte de la propuesta pedagógica pensada a largo plazo. Esto favorece que el/la estudiante, pueda incorporar herramientas y comprender lo que ha ocurrido, logrando luego la transferencia de esos aprendizajes a otros entornos y situaciones de su vida cotidiana, posibilitando también una mejor resolución a futuro. Por ello, la ESI debe estar dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional) como uno de los ejes transversales ordenadores del marco teórico institucional, desde donde surgen los objetivos pedagógicos para cada agrupamiento.

Los cinco ejes conceptuales, serán abordados desde una perspectiva integral:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Valorar la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.

La enseñanza de los mismos, tiene como objetivo permitir la mayor autonomía en la toma de decisiones con respecto a la vivencia de su sexualidad. Favoreciendo aprendizajes significativos, en relación con los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, así como en el ejercicio de los derechos, los valores y comportamientos que conforman la integralidad de la sexualidad y la vida de las personas.

La propuesta curricular de la ESI, sus cinco ejes conceptuales (Res. CFE N° 340/18 y N° 45/08) se podrá implementar desde una variedad de estrategias, flexibles, ricas en estímulos sensoriales que posibiliten el aprendizaje de diferentes saberes y el desarrollo de habilidades y capacidades. Será el/la docente, como referente adulto/a, quien organizará las propuestas de acuerdo a los agrupamientos, a fin de que todos los/as estudiantes accedan a los mismos conocimientos y experiencias formativas.

En el desarrollo de la propuesta para la formación de los/as estudiantes, es necesario crear puentes que permitan la comunicación y apoyo entre la institución educativa con las familias y/o el entorno de el/la estudiante.

El abordaje institucional implica un proceso participativo de la comunidad educativa. Es relevante poder lograr acuerdos, así como tomar decisiones contextualizadas conforme a cada escuela o centro educativo (su propia dinámica, realidad y entorno). Todo esto supone un trabajo interdisciplinario y colaborativo de todos sus actores, quienes abordarán la ESI desde la transversalidad institucional, por medio de la planificación y articulación Escuela /Centro con las familias y los problemas cotidianos y sociales significativos.

Es imprescindible la intervención de los equipos técnicos de profesionales en el marco del trabajo institucional, para fortalecer el desarrollo humano vinculado al área emocional y social, priorizando la mejora de la comunicación, la escucha, la empatía y el trabajo con otros. Asimismo, estos equipos intervendrán acompañando y brindando orientaciones a los/as docentes en el diseño de las propuestas de ESI teniendo en cuenta los diferentes agrupamientos, franjas etarias, recursos para la mediación pedagógica y la articulación con los referentes familiares de los/as estudiantes.

Dichos referentes ocupan un rol fundamental dentro de las propuestas pedagógicas, ya que son los primeros educadores y quienes comparten gran cantidad de tiempo en la vida cotidiana de los/as estudiantes; por ello constituyen el pilar con el que contamos a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias. En esta línea, la construcción de consensos y la promoción de asociaciones significativas, son una obligación y un derecho de los/as estudiantes, pero fundamentalmente una oportunidad para el abordaje pedagógico y la calidad educativa. La construcción de acuerdos y la permanente vinculación con la familia nos permitirán lograr de manera eficiente los objetivos que propone la Educación Sexual Integral.

Entrelazamiento de la ESI con los conceptos centrales de los Lineamientos Curriculares

En la modalidad de educación especial, las propuestas pedagógicas consideran, desde una perspectiva institucional, diferentes conceptos y enfoques relevantes, que a su vez se entrelazan. De esta manera, la ESI está presente en la educación integral, la autodeterminación, la planificación centrada en la persona, la construcción de ciudadanía y en el enfoque de uso del diseño universal de aprendizaje, de los múltiples lenguajes y el desarrollo de capacidades. Todos ellos promueven aprendizajes significativos de conceptos, actitudes y habilidades que no se desarrollan aisladamente, sino que se apoyan para la conformación de las competencias necesarias para que los y las estudiantes con discapacidad puedan lograr una mayor autonomía en sus vidas. Cada uno de ellos confluye en ubicar a la persona con discapacidad en el centro de todas las decisiones que les afecten.

Esta mirada, se sostiene en el derecho intrínseco de autodeterminación de la persona para decidir respecto de su propia vida. Es el punto de encuentro del que parten todas las propuestas transversales -todas centradas en la persona- reconociendo y respetando las posibilidades y limitaciones de cada una, pero favoreciendo siempre la mayor autonomía posible. Sobre todo en las intervenciones destinadas a jóvenes y adultos/as, implicando el direccionamiento de los procesos educativos hacia la transición a una vida adulta, con el máximo nivel de autonomía personal y de autodeterminación.

Concepto de Sexualidad

Para desarrollar este eje, se plantea el concepto de sexualidad presente en la Ley de Educación Sexual Integral, que excede ampliamente la noción de "genitalidad" o de "relación sexual" a la que se lo ha ligado tradicionalmente. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es sostenida por la Organización Mundial de la Salud: "El término 'sexualidad' se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...)"

El ser sexuado es una condición humana y por ello es un error pensar en la “sexualidad de las personas con discapacidad” como “diferente a la de cualquier otra persona”. Sin embargo en el imaginario colectivo circulan ideas falsas, prejuicios, que llevan a entender la sexualidad de las personas con discapacidad como distinta, rara o anormal. Algunas de estas ideas son que las personas con discapacidad no pueden tener una pareja, o que no les interesa, que no pueden gozar de una vida sexual e incluso se cree que estarían imposibilitados para ella.

En la medida que la sociedad continúe vinculando la sexualidad de las personas con discapacidad a una imagen asexuada, infantil y dependiente se continuará obstaculizando las posibilidades de acceso a la salud, al cuidado, al respeto, a ejercer sus derechos y a poder llevar a cabo una vida plena libre de prejuicios. Esto constituye además uno de los principales factores que inciden en la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad, en la dificultad de establecer vínculos sociales saludables, generando prácticas sociales discriminatorias, que afectan directamente a las personas y a su entorno significativo.

Esta línea de pensamiento interiorizada en la sociedad, llevó a que muchos niños/as, adolescentes y adultos/as con discapacidad vivan su sexualidad en silencio, rodeada de interrogantes, miedos y angustias. Incluso, en el interior del ámbito familiar se pueden observar temores y ansiedad respecto a los vínculos sociales y sexuales que pueden llegar a establecer sus hijos/as, temor de que otra persona vulnere sus derechos. Ante esto, muchas veces los padres y/o adulto/as responsables de cuidado y atención, suelen tomar una actitud de sobreprotección (de manera consciente e inconsciente), aumentando el control de las conductas y de los vínculos y en consecuencia, limitando el desarrollo de su autonomía.

Enseñanza y aprendizaje de la ESI. ¿Por dónde comenzar?

Siempre se educa en sexualidad, de manera consciente y voluntaria, o de manera inconsciente. Es decir, aun cuando lo que predomine sea el silencio o la reserva, incluso el no hablar de estas cuestiones, es también un modo de transmitir y comunicar posicionamientos. Por otro lado, el aprendizaje se da en los niños/as y adolescentes en gran medida por imitación; a través de los modelos que ven, perciben e intuyen. Así, las personas significativas que vayan transcurriendo a lo largo de su desarrollo constituirán modelos fundamentales de aprendizaje.

Por ello es tan importante que como adultos y adultas re-pensemos *qué transmitimos y enseñamos y cómo lo hacemos*, para ser claros y coherentes con los mensajes verbales y corporales, evitando contradicciones en nuestro decir y hacer.

Para poder abordar la ESI tomamos en cuenta al menos tres puertas de entrada¹⁸:

- *La reflexión sobre nosotros mismos.*

En este punto se torna fundamental poder preguntarnos ¿desde qué presupuestos partimos para trabajar estos temas con los/as estudiantes, con sus familias y/o con nuestros colegas? Este interrogante por un lado, busca dar cuenta de la complejidad de la práctica educativa, debido a que no basta con poseer saberes, sino que es muy necesario desarrollar habilidades como el acompañamiento, el reconocimiento, el cuidado del otro, así como la permanente autocrítica y revisión de las propias prácticas y creencias.

- *La enseñanza de la ESI en la institución.*

Desde este punto, podemos abordar la Educación Sexual Integral sabiendo que no estamos simplemente frente a una manifestación personal, sino que es la escuela quien acompaña el desarrollo afectivo-sexual de los y las estudiantes, con propósitos y contenidos claros que hacen a la Educación Sexual Integral. En este sentido, se pueden pensar en al menos tres dimensiones fundamentales que permitan pensar las líneas de acción que faciliten el desarrollo de la ESI:

¹⁸ Entre Ríos. Consejo General de Educación (2021). Cuadernillos Docentes 1. Educación Especial. Propuesta didáctica: “El lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo”.

- *El Desarrollo curricular:* donde docentes y directivos deben pensar y decidir las formas de incorporar los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral en los contenidos desarrollados para cada espacio curricular.
- *Organización de la vida institucional:* son aquellas regulaciones, rituales y prácticas que hacen a la vida escolar y que plasman la mirada de la escuela respecto de la sexualidad a través de guiones invisibles que dejan marcas en todos los integrantes de la comunidad educativa, más allá del currículum formal. En este sentido, la invitación es a pensar cómo la propia organización escolar, en la utilización de los espacios y tiempos institucionales (por ejemplo, el tipo de actividades que habilita para todos/as o algunos/as, el uso compartido o no de instalaciones/baños) favorece o no los vínculos de confianza y respeto, la inclusión de todas las opiniones y las necesidades de los/as estudiantes, las relaciones igualitarias entre varones y mujeres, el acceso a recursos de salud y protección de derechos.
- *Episodios que irrumpen la vida escolar:* son aquellos que se producen en la vida escolar y tienen un efecto disruptivo al punto que, en ocasiones llevan a intervenir desde las normas de la institución ya establecidas y otras veces necesitan de una profunda reflexión para poder abordarlos. Estas situaciones se presentan como oportunidades para abordar la Educación Sexual Integral.
- *Las familias y la comunidad.*

La familia ocupa un lugar destacado en la educación de los y las estudiantes con discapacidad, por lo que el sostenimiento de los vínculos y la construcción de acuerdos con la misma, es una oportunidad para el desarrollo de la ESI de manera sostenida y sistemática.

La ESI y las diferentes etapas de la vida

La sexualidad comienza a manifestarse desde los primeros años de vida, por lo tanto, es imprescindible que la educación sexual integral comience a desplegarse -tanto en el ámbito familiar, como educativo- desde edades tempranas y en cada una de las etapas vitales; favoreciendo la transición hacia la vida adulta, con el máximo nivel de autonomía personal y de autodeterminación.

La infancia es el periodo inicial de la vida y se considera como instancia primordial y fundante del psiquismo. La escuela constituye un lugar de alojamiento necesario que permite desplegar la singularidad de cada persona. Así también, es relevante el acompañamiento del adulto o adulta (docente, familia) en este periodo. Desde los primeros años, la educación sexual integral propicia la adquisición de conocimientos, de actitudes e información sobre conductas que posibilitan comprender las normas sociales favoreciendo el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales. En este sentido, el rol docente es fundamental, dado que facilita dentro del aula, un espacio socializador, de confianza y contención donde el/la niño/a puede expresar sus emociones, sentimientos, necesidades, deseos e inquietudes. En la infancia sugerimos enfatizar el conocimiento y cuidado del cuerpo, los comportamientos de autoprotección, el respeto a sí mismo/a y a los demás, el desarrollo de habilidades psicosociales, entre otros.

En los/as jóvenes y adultos/as la institución educativa constituye un lugar privilegiado para promover el cuidado, para favorecer los vínculos interpersonales con sus pares y con otros adultos significativos. Por otro lado, la institución educativa brinda un acompañamiento y apoyo en la construcción del proyecto de vida de cada joven, promoviendo la mayor autonomía y autodeterminación según las posibilidades y necesidades de cada estudiante.

Es importante profundizar y brindar espacios de diálogos que favorezcan la escucha, el respeto de sí mismo y de los otros, y también educar para promover cambios en los vínculos, en las relaciones de género e intergeneracionales en la vida cotidiana. Es decir brindar desde la educación, igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad sexual.

En la adultez, en muchas situaciones, la discapacidad conlleva deficiencias en funciones y estructuras, limitaciones en la actividad y/o restricciones en la participación social. Además de la edad, también repercuten

negativamente en la funcionalidad y autonomía del adulto mayor las enfermedades crónicas, el vivir solo y la falta de ocupación, entre otros. En este sentido nos parece importante poder reforzar los vínculos desde la afectividad con el otro (social, familiar, institucional) dado que muchas veces las personas con discapacidad en la adultez tienden a aislarse del entorno social.

La educación sexual integral representa un aspecto importante en la formación de el/la niño/a, adolescente, joven con discapacidad porque más allá del conocimiento del cuerpo, la información y formación adecuada, es relevante para la construcción de la identidad y las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura.

PLAN NACIONAL DE LECTURAS

Para asegurar el efectivo cumplimiento del **derecho a la lectura** es que resulta necesario garantizar la accesibilidad de todos a la alfabetización. El ejercicio lector aporta a la construcción de ciudadanía y participación en la vida democrática, además de contribuir a desnaturalizar la reproducción de la desigualdad social.

Esto se traduce en la implementación de políticas públicas que respondan a los requerimientos del acceso a la formación integral de los miembros de las comunidades educativas. Respondiendo a este principio, concebimos a la alfabetización como la posibilidad de acceso, comprensión y producción que nos obliga necesariamente a repensar los criterios según los cuales "leemos" y "organizamos" lo que leemos poniéndolo en relación, dándole sentido, ilustrando, interpretando, descifrando, representando o transcodificando.

En este contexto estamos poniendo en tensión la definición de "*cultura escrita*" en la que el entramado de nuestra sociedad responde a determinadas prácticas sociales que estructuran relaciones e identidades, en un mundo en el que surgen nuevas formas de producción y de transmisión de la cultura; la escritura, ya no es la única forma posible para representarlo. Por ello, considerar a la alfabetización en clave de múltiples lenguajes que engloben expresiones escritas, visuales o sonoras implica pensar a los distintos lenguajes como códigos y como fórmulas culturales que deben ser objeto de reflexión y de producción dentro de la escuela y que requieren necesariamente de "nuevas alfabetizaciones".

Las estrategias didácticas que contengan, acompañen y sustenten a las lecturas así entendidas, deben ser acordadas institucionalmente y convenidas por su factibilidad, adecuación, contextualización y efectividad pedagógica. La viabilidad de crear recorridos personalizados para cada estudiante, esperando producciones originales desde la pluralización de las formas de registro de la cultura, flexibiliza, amplía y torna inclusores los conceptos de lectura y escritura proponiéndolos desde una multiplicidad de formas de registro.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

La EA y su abordaje en la Educación Especial

La Educación Ambiental (EA) constituye una excelente propuesta en la modalidad de Educación Especial, en el sentido de que puede construir nuevos saberes en los niños/as y adolescentes, facilitando que puedan constituirse en protagonistas ante las diversas circunstancias de su propio desarrollo individual y de su realidad socio-natural, de su preparación adulta e independiente, su formación laboral e inclusión social; al posibilitar el acercamiento al ambiente como construcción socio-natural desde el lenguaje de la fraternidad y de la belleza, la maravilla y el estupor en nuestra relación con el mundo, desde un sentimiento de unidad a todo lo que existe. (Laudato si, 2015)

La EA sustenta una educación de reconocimiento al Otro y su realidad, desde una ética para la sustentabilidad que promueve la gestión participativa de los bienes y servicios ambientales para el bien común; la coexistencia de derechos colectivos e individuales; la satisfacción de las necesidades básicas, realizaciones personales y aspiraciones culturales. (Manifiesto por la vida, 2012)

De esta forma la EA constituye un instrumento clave para la educación integral, ya que como dimensión transversal en el proceso educativo consolida aprendizajes, planteamientos teóricos y prácticos y modos de actuación en la vida de los estudiantes, que posibilitarán proyectar el desarrollo de capacidades individuales y el logro del máximo nivel de autonomía posible como el ejercicio pleno de sus derechos.

La EA tiene la potencialidad de construir un nuevo tipo de aulas donde la maravillosa complejidad de lo ambiental sea accesible a niños/as y adolescentes con discapacidad: aulas de sonidos, de texturas, de aromas, aulas que posibiliten de la mano del docente la construcción de conceptos para interpretar e interactuar en el mundo (Martínez, 2010), donde los saberes se construyan desde los diferentes sentidos y los diferentes grados de percepción física e intelectual.

La EA posibilita un conocimiento de la realidad socio-natural, y de las características de los obstáculos o barreras, construyendo puentes y redes que desde diferentes estrategias como el reconocimiento de la vida vegetal y animal, desde el cuidado del jardín y actividades con mascotas y animales domésticos; el cuidado de la salud y el propio cuerpo desde los procesos alimenticios, partiendo de actividades como las huertas orgánicas o la preparación de alimentos o conservas; el reconocimiento de los elementos climáticos, territoriales y geográficos desde el recorrido de áreas naturales, o los puntos cardinales desde la orientación o temperatura del sol; o desde otros lenguajes como la imagen fotográfica que posibilita conocer las interpretaciones de la realidad desde la mirada del estudiante, su expresión artística en murales o su identificación cultural desde narraciones sobre la naturaleza y su biodiversidad. Estrategias que permitirán al estudiante la comprensión del ambiente socio-natural, a partir de la interacción entre las condiciones individuales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales) y culturales de los estudiantes, viabilizando la superación de barreras; a la vez que se constituyen en herramientas de recolección de información que permiten al docente fortalecer el proceso educativo.

Fortaleciendo así una educación integral como enfoque pedagógico que incorpore las perspectivas estratégicas de la EA: las socioculturales (derechos humanos, paz y seguridad, igualdad de género, diversidad cultural y comprensión intercultural, salud, entre otros) y las naturales (agua, energía, suelo y biodiversidad, cambio climático, desarrollo rural, urbanización sostenible, prevención y mitigación de catástrofes, etc.), y reconociendo, de esta manera, la presencia de la dimensión ambiental en todos los momentos y espacios del proceso educativo. (Boff, 2012)

La EA en los lineamientos curriculares de los niveles

En este marco los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario definen el **concepto de Ambiente** de la siguiente manera:

En contraposición a la visión del ambiente como "escenario natural" en el que las personas desarrollan su existencia, es decir, como algo ajeno y externo a lo social, el currículum de la provincia de Entre Ríos, adopta una concepción que lo entiende como el resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socio-económicos y culturales.(...) Por esa razón, los diseños y propuestas curriculares vinculan los contenidos y enfoques de las distintas áreas del conocimiento con los de la EA, destacando los derechos y las prácticas en relación con el ambiente y promoviendo la superación de visiones fragmentadas. (Pág. 28)

Y los lineamientos de Nivel Secundario avanzaron en este sentido al definir la EA: como dimensión fundamental de la educación, no como un aspecto subsidiario o instrumental, comprendiendo al ambiente como un sistema complejo, constituido por factores físicos, socioculturales, económicos y políticos, interrelacionados entre sí, debe impulsar procesos orientados a la construcción de una nueva racionalidad social con reflexión crítica, de cuestionamientos de la racionalidad económica y homogeneizadora dominante, que posibilite a las diversas comunidades legitimar sus saberes frente a los hegemónicos.

La EA produce un giro pedagógico en relación a un nuevo territorio en construcción.

La EA: una dimensión transversal

La EA no es una disciplina sino una construcción que transversaliza el currículum -y las áreas tradicionales del conocimiento disciplinar- tendiendo puentes de comprensión entre las disciplinas y entre saberes.

Desafío que podemos abordar desde la educación integral al adecuar el enfoque a la modalidad y las estrategias didácticas a las circunstancias educativas de los niños/as/as y jóvenes, donde lo central es que las ideas o las sensaciones desde las que trabajemos refieran siempre a la relación sociedad/naturaleza y a los derechos humanos abordados desde la subjetividad plural, es decir, que el derecho al ambiente es un derecho que le corresponde al sujeto individual en cuanto miembro de una comunidad, sin exclusión ni discriminación.

La EA como dimensión transversal tiene la vocación de preparar a los estudiantes para enfrentar el futuro de la manera más genuinamente responsable, brindándoles las posibilidades de conocimiento y saberes. Se trata de una educación capaz de preparar a sujetos autónomos y respetuosos de los derechos propios y de los demás, ya que busca el desarrollo y fortalecimiento de la persona en un proceso continuo y sistemático que permite desarrollar las dimensiones y potencialidades de cada estudiante desde el reconocimiento de su individualidad.

La EA como estrategia pedagógica en la educación integral

El mundo se encuentra en un proceso de cambio permanente en sus múltiples dimensiones social, cultural, económica, científica y productiva, las nuevas configuraciones del habitar modifican significativamente los modos de ser, estar y vivir en sociedad. Los niños/as y jóvenes como sujetos de conocimiento se constituyen en su contexto espacio temporal, por lo tanto, el conocimiento es considerado hijo de su tiempo y se forja dentro de las mismas realidades espacio- temporales que vinculan a los sujetos de la enseñanza. Beillerot (1998) lo define "como construcción socio-histórica, como totalidad de los conocimientos acumulados, pero también como reflexión acerca de los saberes, como pensamiento socialmente organizado (...)".

De allí que, presentar una propuesta pedagógica implica formular preguntas antes que respuestas, preguntas vinculadas al qué enseñar y desde dónde generar estrategias innovadoras y a la vez posibilitadoras de un diálogo entre la experticia del docente y el saber inicial del alumno sin generar brechas, y comprendiendo que el conocimiento plantea una mirada multidimensional, que es posible encontrar diversos modos de experiencia con su propia legitimidad. (Najmanovich, 2016)

Debemos posibilitar que en el mundo de la escuela habite, además de la lógica de los saberes tradicionales y de la educación en valores, la educación en la sensibilidad, para formar sujetos integralmente para el mundo de la vida, que construyan su propia imagen a partir de lo no idéntico, de la diferencia, de la formación de nuevos sentidos. Desde este lugar, desde su definición como dimensión transversal y desde una perspectiva de corresponsabilidad, la EA hace viable la participación de los y las estudiantes en función de sus posibilidades, brindando apoyo a la tarea del docente; facilitando a su vez una estructura organizativa y curricular que permite el desarrollo de proyectos desde la flexibilidad de agrupamientos, espacios y tiempos.

En este sentido la EA brinda estrategias y materiales didácticos que facilitan la accesibilidad desde apoyos específicos, permitiendo a su vez desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria: bibliotecas con libros en diversos sistemas de escrituras (español, Braille, macrotipos), lengua de señas, dispositivos sonoros y táctiles, materiales térmicos y reproducciones de especies vegetales y animales con olores, texturas y sonidos; construyendo de esta manera un escenario estratégico de aprendizaje.

EDUCACIÓN, DERECHOS HUMANOS Y MEMORIA COLECTIVA

Todos los espacios transversales se orientan a fortalecer una educación integral donde los derechos humanos, el respeto por la diversidad cultural, el repudio a toda forma de violencia, entre otros valores sean parte de toda la comunidad educativa, comprendiendo a todos los sujetos pedagógicos y adaptables a todos

los contextos formativos. En este sentido van las propuestas, perspectivas y acciones de este Programa para posibles articulaciones con la Educación Especial.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, que en su artículo 3° señala que "la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales". En consonancia con el artículo 92, se elaboran y proponen materiales de enseñanza para la efectiva inclusión de los **contenidos curriculares mínimos comunes**, tales como la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de Malvinas y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente. Estas acciones tienen por objetivos **"generar en los/as estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos"** y formar ciudadanos/as críticos/as capaces de recordar para pensar presentes e imaginar futuros más justos para todos/as. Se ha instituido dentro de la estructura formal del Consejo General de Educación según Resolución N° 2600 /2014 CGE.

Sus líneas de trabajo para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes en temas de memoria y derechos humanos en todos los niveles y modalidades son: producción de materiales educativos (impresos y digitales), instancias de formación docente, transversalizaciones artísticas tales como producciones literarias, articulaciones con referentes de la Red Provincial de Educación, Derechos Humanos y Memoria (la misma funciona según Resolución N°1312/16 CGE), articulaciones con organismos de Derechos Humanos, con otros organismos del Estado y con organizaciones de sociedad civil, entre otras acciones.

Los **ejes** que aborda este Programa desde una perspectiva de género son: 1) Derechos Humanos, Memoria, Historia e Identidad, 2) Dictadura en Argentina y otros Genocidios, 3) Malvinas, Memoria, Soberanía y Democracia.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía de la Memoria y de una educación en Derechos Humanos?:

- 
- 1) Por un lado, dado que es un modo de ejercitar la promoción y el respeto de estos en nuestra sociedad, de allí surge la necesidad de que se incorporen como objeto de conocimiento en las escuelas, que se integren a la organización curricular e institucional como fundamento para una vida en democracia.
 - 2) Por otro lado, transitar una pedagogía de la memoria implica reflexionar y decidir sobre cuestiones éticas, epistemológicas, estéticas, metodológicas y políticas, en torno a los contenidos y las formas: ¿qué enseñar de ese pasado y cómo hacerlo?
 - 3) Dicha pedagogía de la memoria y la educación desde los Derechos Humanos requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa, implica la consolidación de políticas públicas; y la meta es la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes en temas de memoria y derechos humanos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
 - 4) Por último, ya existen distintas experiencias pedagógicas bajo diversos formatos pre-curriculares (por ejemplo, aquellos que en otros tiempos como Educación Física o Educación Artística fueron supletorios, accesorios, demorados en su incorporación a la organización curricular y hoy son asignaturas relevantes) que muchas instituciones vienen realizando oportunamente según normativas vigentes (talleres, periódicos escolares, radios escolares, acciones con proyección a la comunidad, actividades artísticas, entre otros proyectos), con más o menos tiempo de desarrollo y de evaluación de sus logros y dificultades.
 - 5) En síntesis, una pedagogía de la memoria y derechos humanos es un marco de referencia para la efectiva inclusión de estos contenidos en la escolaridad, a través del abordaje de ejes problemáticos incorporados en planificaciones y en itinerarios educativos, articulando diferentes experiencias,

diseñando estrategias docentes e institucionales, para la construcción de proyectos integrales, puestos en juego en una progresión y una complejización didáctica, pedagógica y curricular.

Esta perspectiva se fundamenta en aspectos que atañen a todos los niveles y modalidades del SEE (Sistema Educativo Entrerriano):

- La educación como derecho social de estudiantes y docentes como sujetos de derecho, con conciencia histórica, política y ambiental, el respeto a la multiculturalidad, la defensa de discursos y prácticas democráticas, la democratización en la escuela, el reconocimiento y ampliación de derechos, la sustentabilidad ambiental, la igualdad de géneros, la no discriminación.
- El lugar de la escuela como espacio público de producción/apropiación de conocimientos, convivencia democrática y construcción de los derechos individuales y sociales.
- Las nociones de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde paradigmas y criterios amplios/dinámicos que promuevan la complejidad, contextualización, desnaturalización, interrogación, problematización y la erradicación de formas arbitrarias/autoritarias.
- Las propuestas de enseñanza que den lugar a la interculturalidad, la perspectiva de género y la visibilización de voces largamente acalladas en las narrativas históricas (reflexiones sobre prácticas sociales xenóforas, fortalecimiento de valores democráticos).

El ejercicio de la memoria es una condición sine qua non para garantizar la vigencia del respeto por la vida y la justicia, así como la alerta permanente para evitar el regreso del terror porque, en tanto humano, está siempre presente como una posibilidad.

¿Qué recordar, cómo recordar y para qué recordar?, ¿cómo participar de una vida ciudadana activa, solidaria y responsable?, ¿cómo no ser indiferentes ante el dolor y las injusticias?, ¿cómo sumar para que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales? Estos y otros interrogantes se juegan en la transmisión del pasado reciente en la escuela para fortalecer vínculos significativos con el pasado, el presente y el futuro.

La transmisión pedagógica de estos ejes de memoria colectiva y Derechos Humanos (Dictadura, Genocidios, Malvinas, Democracia, Soberanía; con sus respectivos procesos de igualación y procesos de des-igualación, según F. Senegaglia), se sostiene en enfoques epistemológicos críticos de las Ciencias Sociales, situadas en América Latina, escenario de fuertes desigualdades y resistencias, concibiéndolas como campo disciplinar complejo, dinámico y en permanente construcción; que posibilite interrogar períodos de la historia dentro de un ciclo amplio, con sus fases constitutivas, tensiones, diversos actores, avances y retrocesos, sujetos/grupos ausentes en las narrativas históricas, dando lugar a diversas perspectivas dentro de los marcos democráticos.

EDUCACIÓN COOPERATIVA Y MUTUAL

La Educación Cooperativa y Mutual, dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, presupone la puesta en marcha de una alternativa que propicia escenarios y espacios diferentes, innovadores, donde se otorga una importancia superlativa a la interacción social y al trabajo en equipo, promoviendo la participación democrática y comprometida de los estudiantes de las escuelas y centros integrales.

La transversalidad del cooperativismo y del mutualismo propone pensar en formatos colaborativos, donde adquiere relevancia la implementación del Aprendizaje Cooperativo. Desde el enfoque de dicho Aprendizaje Cooperativo, los estudiantes en sus distintos agrupamientos cooperan para aprender juntos, posibilitado de este modo, no solo abordar la capacidad del trabajo en equipo, sino también otras que asimismo son centrales, la comunicativa, la resolución de problemas, entre otras, reconocidas como transversales en el proceso formativo y protagonistas esenciales en las aulas de las escuelas o centros de educación integral.

¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo? Es aquel que se construye a partir de una propuesta didáctica con valorización de las interacciones, donde el estudiante trabaja con otros para alcanzar metas comunes maximizando el aprendizaje de todos en cada uno de los niveles.

¿Cuáles son sus premisas? Algunas de ellas son:

- La acción y la experimentación: son protagonistas claves del quehacer educativo.
- La comunicación: los estudiantes tienen que argumentar sus acciones y fundamentar sus ideas.
- Los valores: el tratamiento de los valores se da como una construcción social y no como una internalización teórica. En las escuelas y centros integrales se fomenta el abordaje de los mismos y se los vivencia en cada acción cotidiana.

¿Cómo implementar el Aprendizaje Cooperativo en el aula? A través de:

- Clima áulico: con dinámicas para la interacción y el conocimiento mutuo, la motivación y el consenso.
- Formación de equipos: con organización interna de los equipos, los roles y su distribución.
- Estructura cooperativa: con dinámicas de trabajo que favorecen la cooperación en la realización de las actividades.
- Evaluación: con estrategias de coevaluación sobre la cooperación en los equipos de trabajo.

Desde la pedagogía cooperativa se revalorizan las prácticas pedagógicas y los modos de organización institucional, aprovechando los recursos con los que se cuentan e incorporando las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de que cada estudiante esté en contacto permanentemente con sus pares, se adhieran a normas de convivencia, ejerzan la democracia en las decisiones y se organicen creativamente en cada tarea a realizar.

Por otra parte, la educación cooperativa combina procesos de aprendizaje y de servicios a la comunidad, en el que los estudiantes, a través de la conformación de cooperativas y mutuales escolares, ponen en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes espacios curriculares y aprenden mientras trabajan necesidades reales de su entorno más próximo con la finalidad de mejorarlos. Esta es una manera de entender el aprendizaje basado en la investigación, la acción, la reflexión y la responsabilidad social.

En este sentido, las **Cooperativas y Mutuales Escolares** son asociaciones conformadas por los estudiantes, quienes deciden de manera voluntaria organizarse para emprender juntos una actividad o proyecto común, a través de los cuales intentan dar respuestas a problemáticas o necesidades comunes, ayudándose mutuamente y con la orientación y asesoramiento de los docentes guías.

La cooperación y la solidaridad que se viven a través de la educación cooperativa y mutual, responden a una base filosófica y ética que exige la práctica de una convivencia armónica, donde existe mutua confianza y un profundo culto por la libertad, la responsabilidad, la democracia, la transparencia, la humildad y la justicia. Traslados a la cotidianeidad de los ambientes escolares de las escuelas y los centros integrales, no solo favorecen el convivir de todos los actores institucionales, sino que además dan respuesta a una verdadera educación en valores.

Por lo explicitado, a través de la transversalización de la educación cooperativa en las propuestas escolares pensadas para nuestra población escolar y con la posibilidad de poder conformar cooperativas y mutuales escolares, se propicia:

- Una educación de calidad con inclusión.
- Una educación que promueva la participación democrática y la articulación de la comunidad educativa en su conjunto.
- Estrategias pedagógicas que posibilitan el trabajo en equipo con la comunidad, a través de proyectos que convoquen a los estudiantes.

- Aprendizajes con relevancia social, que desarrollan la cultura ciudadana del involucramiento y la participación comprometida.
- Entrenamiento y vinculación con el mundo del trabajo.
- Herramientas para aprender a emprender, a conocer, a hacer, a convivir y aprender a ser.

EDUCACIÓN VIAL

Desde el Programa de Educación Vial, aprobado por resolución 0958/11, iniciado en la provincia en el 2011 por el Consejo General de Educación, se promueve la *"Movilidad segura para todos y todas"* y fortalecemos la enseñanza de la educación vial en las instituciones educativas de modo transversal con todos los niveles y modalidades. Es su mayor propósito brindar respuestas a esta problemática social, desde la función específica de la escuela, incluyendo conocimientos éticos, normativos, jurídicos, psicológicos, sociales y fisiológicos.

En este sentido, la **educación vial** ha de ser entendida como **un aspecto más del aprendizaje** de los comportamientos regulados por las normas éticas. Es un proceso educativo integral y permanente que tiene como propósito formar a las personas para el uso adecuado, responsable y solidario del espacio público.

Ley Nacional de Tránsito N° 24.449, establece la necesidad y la importancia de incluir la educación vial en todos los niveles y modalidades de enseñanza para cumplir con el objetivo de reducir la tasa de siniestralidad en el país (art 9, inciso, ley nacional N° 26.206).

¿Qué es la Seguridad Vial? es el conjunto de acciones y mecanismos que garantizan el buen funcionamiento de la circulación del tránsito, mediante la utilización de conocimientos (leyes, reglamento y disposiciones) y normas de conducta, bien sea como *peatón, pasajero o conductor*, a fin de usar correctamente la vía pública previniendo los incidentes de tránsito".

¿Qué es la Educación Vial? Al hablar de "educación vial", nos referimos a procesos que involucran a la enseñanza y el aprendizaje, en los que se incluyen no solo aspectos de carácter conceptual, sino y más importante aún- los referidos a conductas, actitudes que son sumamente importantes para un tránsito seguro y organizado. A estas características, se le deben agregar otras que no se circunscriben a lo pedagógico, sino que se amplían y abarcan lo social, cultural y económico. Al destacar estos factores y enfatizar la idea de proceso, queremos señalar que no se puede entender esta actividad sin una continuidad en el tiempo y aislada de otras variables, sino que debe ser contextualizada y apropiada a los sucesos y vivencias del entorno específico en la que se desarrolla.

La transversalidad en la Educación Vial. La educación en sus diferentes niveles y modalidades, tiene como finalidad primordial, contribuir con el desarrollo de aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad. La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitiva y formativa, por lo que impacta no solo en la curricula establecida, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

Es necesario que los estudiantes además de construir conocimientos de diferentes disciplinas, adquieran aquellos que los preparen para la vida y para desenvolverse como futuros ciudadanos en forma responsable, como agentes de cambio y capaces de contribuir a transformar el medio en el que les tocará vivir. La transversalidad no solo implica el *¿qué enseñar?*, sino también el *¿para qué?*, la metodología y la evaluación. En el *qué enseñar* se incluyen contenidos transversales que favorecen el desarrollo de conocimientos, actitudes, capacidades y valores. En este sentido, el desarrollo de las temáticas transversales es un verdadero campo de acción donde se promueve un conjunto de valores para la convivencia democrática y actitudes cívicas.

Propósitos de la Educación Vial:

- Contribuir al desarrollo de actitudes y valores de cada estudiante en torno a la seguridad vial, mejorando su movilidad y siendo la escuela un espacio seguro donde trasladarse, a través de un trabajo articulado a lo largo de su trayectoria con todas las direcciones de nivel y modalidades.
- Promover la cultura vial para la vida mejorando la formulación y el desarrollo de proyectos para la prevención de siniestros viales, transversalizando la educación vial.

En el Nivel inicial se pretende formar en actitudes de colaboración, respeto a las normas que contribuyan a la seguridad vial, a través de reflexiones sobre las conductas adecuadas y erróneas en su transitar como peatones. Asume la responsabilidad de promover aprendizajes que van más allá de lo cotidiano familiar, ya que se desarrollan en un espacio común compartido. Es este el momento en que, tanto los adultos -familiares como los educadores- serán los modelos de quienes aprender y en gran parte la clave de sus comportamientos.

Respecto a la Educación Primaria, creemos que la escuela, junto a toda la comunidad educativa, es el ámbito más eficaz en la enseñanza de conductas viales seguras. Por eso, en el Nivel Primario, hay que trabajar la prevención, a fin de poder contribuir con la educación, aplicando acciones y medidas para sensibilizar a los estudiantes y a toda la comunidad educativa, sobre los riesgos de la circulación, preparándolos para hacer frente a sus responsabilidades, ya sea como transeúntes, viajeros o conductores.

Los adolescentes y jóvenes se encuentran en un proceso de búsqueda de su propia identidad, en el cual se produce una reestructuración importante a la hora de percibir y conocer el medio social. Por lo tanto, es indispensable guiarlos a enfrentarse con las dificultades y los aspectos desconocidos presentes en la sociedad en materia de tránsito. Se pretende desarrollar en los/las jóvenes estudiantes de Nivel Secundario, la toma de conciencia a través del conocimiento y el respeto de las normas de tránsito.

EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN INTEGRAL DE CONSUMOS PROBLEMÁTICOS

La problemática de los consumos

A partir de los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones, aprobados por Resolución N° 256/15 del Consejo Federal de Educación se afirma que es responsabilidad del Estado abordar las situaciones problemáticas que puedan vulnerar el acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo y más aún, que interfieran en su pleno desarrollo psicofísico.

Las situaciones vinculadas a consumos problemáticos irrumpen en la escuela al igual que otro tipo de problemáticas que, sin gestarse en ella, deben ser abordadas por la institución. Estas situaciones exceden lo estrictamente pedagógico y ponen en tensión los dispositivos con que la escuela desarrolla su tarea cotidiana dando cuenta de la necesidad de generar nuevas respuestas frente a nuevas situaciones. En el marco del proceso de socialización secundaria de los niños, niñas y adolescentes, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para desarrollar acciones de prevención relacionados con consumos problemáticos y aquellas que promuevan hábitos y vínculos saludables.

En estas acciones el desafío radica en poder incorporarlas al contexto educativo y desarrollarlas desde un abordaje pedagógico, desde un enfoque integral que supere cualquier tipo de reduccionismo y una perspectiva de derechos que inhiba formas explícitas o veladas de descalificación, estigmatización o condena moral. Esto supone un abordaje que debe impartir conocimientos basados en información validada científicamente e incorporar las distintas dimensiones que intervienen en la problemática.

La problemática de los consumos se define en términos de la relación que establece una persona con un determinado objeto en un marco contextual que condiciona esa relación. Es importante tener en cuenta que las relaciones de dependencia pueden establecerse con sustancias y también con otro tipo de objetos y/o prácticas, situación determinada por la edad, el entorno, la accesibilidad, etc. La cuestión de los consumos problemáticos se entiende en relación al contexto en el cual se manifiesta y en tal sentido puede ser leída como un síntoma social. No existe una cultura del consumo por fuera de la cultura social y por tanto esta

problemática se encuentra íntimamente vinculada con las condiciones de vida de las personas y las circunstancias en las que se manifiesta. Consecuentemente, el eje de las acciones de prevención debe atender, sobre todo, a las personas que se relacionan con los objetos de consumo en el contexto de sus relaciones sociales y condiciones materiales de existencia.

A partir de darle preeminencia a las personas, surge la necesidad de distinguir distintos niveles, modalidades y circunstancias en las cuales se desarrollan los consumos para pensar las acciones de prevención y acompañamiento posibles de desarrollar desde la escuela. La inclusión de la prevención de los consumos problemáticos a los procesos de enseñanza a lo largo de toda la escolarización obligatoria constituye un desafío que implica considerar con especial atención el momento vital de niños, niñas y adolescentes en la definición de contenidos y prácticas educativas. En este sentido, se propone una gradualidad que permita transitar desde aspectos vinculados a la prevención inespecífica, entendiendo por ésta las prácticas institucionales de educación y cuidado integral para el desarrollo personal, hacia la prevención específica, en tanto la posibilidad de brindar información e interpelar los discursos y las prácticas asociadas al consumo y al consumo de sustancias, objetos y prácticas en particular.

No se espera que los docentes asuman el rol de “expertos en adicciones” capaces de “detectar” y “diagnosticar” situaciones de consumo problemático y resolverlas por sí mismos. Por el contrario, para incidir desde una práctica preventiva, es mucho más importante saber acerca de las personas, grupos y comunidades con las cuales se interactúa que contar con un conocimiento acabado sobre las sustancias y sus efectos. Se trata de crear espacios de participación y reflexión, promover discusiones grupales, dejar entrar la vida de los chicos y chicas a la escuela, que puedan expresar lo que piensan, lo que sienten, lo que quieren, que puedan encontrar en los docentes a adultos disponibles capaces de escuchar sus preguntas, sus dudas, sus incertidumbres.

La posibilidad de articular un discurso preventivo en la escuela exige la presencia de adultos/as que construyan relaciones basadas en el respeto y la confianza y se posicionen en un lugar de referencia para los niños, niñas y adolescentes.

Desarrollar procesos de enseñanza para la prevención de consumos problemáticos supone un compromiso con la palabra y un cambio cultural que da lugar a la voz del otro; en el ámbito escolar, es dar lugar a la voz del estudiante. Es necesario que las niñas, niños y adolescentes puedan expresarse, a la vez que encuentren un lugar donde sean alojados. La escuela debe “hablar del tema” evitando cualquier forma de estigmatización, sobre todo en relación a aquellos que consumen o tienen un uso problemático. Cabe señalar que las acciones de prevención se desarrollan en el marco de un proyecto institucional y en tal sentido es imprescindible avanzar en acciones de fortalecimiento institucional, de modo de pasar de la acción aislada de algunos docentes a un compromiso colectivo. En este sentido, cada comunidad educativa, en el marco de su proyecto educativo institucional, adoptará los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones teniendo en cuenta su realidad sociocultural, el nivel y la modalidad de enseñanza.

La participación comunitaria es una estrategia fundamental para la prevención de los consumos problemáticos. Por eso es importante la construcción y fortalecimiento de redes, promoviendo el trabajo en conjunto entre la escuela, las familias, las instituciones locales y organizaciones barriales desde una lógica de corresponsabilidad.

La enseñanza para la prevención de los consumos problemáticos

La educación para la prevención de los consumos problemáticos implica un abordaje en torno a lo subjetivo, asociado al cuidado personal y al progresivo fortalecimiento de la autonomía, y uno centrado en lo colectivo en términos de la posibilidad de discutir e interpelar las prácticas de consumo situadas en un determinado contexto y contribuir a la construcción de lazos que supongan la preocupación por el otro y el desarrollo de formas de cuidado interpersonal.

No se pueden presuponer sujetos pasivos, sin posibilidades de tomar decisiones y responsabilizarse por ellas. En este sentido resulta imprescindible poner en cuestión los modos de relación de las personas con los

objetos. Los contextos micro y macrosociales constituyen el marco de la relación de las personas con los objetos de consumo y por lo tanto, resultará prioritario reflexionar críticamente los procesos económicos, sociales y culturales que inciden sobre la conformación de nuevas subjetividades y sus efectos en los vínculos sociales y familiares.

El lugar del consumo en la construcción de identidad y en la búsqueda de integración social o pertenencia grupal son tópicos a tener en cuenta en la enseñanza. Asimismo, los discursos morales sobre los consumos problemáticos y las representaciones sociales sobre los consumidores de sustancias, objetos y/o prácticas debieran ser objetos de un análisis crítico. En este sentido resulta fundamental sostener prácticas de enseñanza que desafíen esta lógica, que permitan restablecer ciertas coordenadas, ciertos marcos de referencia para la construcción de ciudadanía, propiciando la apropiación de derechos, la asunción de responsabilidades y el fortalecimiento de la participación.

Es menester diferenciar distintos niveles de consumo así como también establecer el umbral de los consumos problemáticos en tanto afectan la salud, las relaciones sociales primarias o secundarias, o provocan problemas de índole legal. Las cuestiones referidas puntualmente a las sustancias: definición y clasificación, composición química, efectos orgánicos y consecuencias sociales derivadas de su consumo; no cobrarán centralidad en los procesos de enseñanza y requerirán fundarse en información validada, veraz y actualizada que considere la edad de los chicos, sus necesidades e intereses y su realidad contextual.

Prácticas institucionales favorables a la prevención de consumos problemáticos

La genuina apropiación de la perspectiva desarrollada en los apartados iniciales, se traduce en un conjunto de prácticas institucionales que hacen al clima institucional educativo; al lugar de los adultos en el cuidado de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; a las formas institucionales de participación y expresión; y al trabajo interinstitucional.

Una escuela que asume la tarea de prevención desde el enfoque acordado es una institución en la que:

- Se desarrolla una cultura institucional del cuidado, donde priman y tienen centralidad las relaciones de reciprocidad, de afectividad, de confianza y de preocupación por el otro; que sin desconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, los adultos asumen la responsabilidad de la contención frente a las dificultades, es decir se posicionan como referentes significativos que ofrecen condiciones para el ejercicio de esos derechos.
- Se generan condiciones de confianza, seguridad y bienestar, y se ofrece cotidianamente un clima de afecto por parte de los adultos que cuidan y enseñan, para entretener con otros - pares y familias - redes de sostén emocional que les permitan a los niños y las niñas constituirse como sujetos plenos.
- Se construyen lazos de apoyo y complementariedad con las familias, habilitando espacios para la escucha atenta y la reflexión compartida, y reconociendo los saberes que las mismas pueden aportar.
- Hay disponibilidad para abordar las problemáticas que hacen al consumo y las adicciones en función de las necesidades e inquietudes de los sujetos implicados, más allá de los tiempos previstos y pautados por la institución.
- Los docentes toman como objeto de análisis crítico los procesos estructurales de carácter económico, social y cultural que inciden sobre la conformación de las subjetividades y de los lazos sociales y familiares, así como los valores y actitudes que se promueven desde los distintos ámbitos en donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se desarrollan.
- Se sostiene una idea respetuosa de la propia especificidad de la niñez, que contradice y disputa la construcción de la infancia como objeto de consumo o sujeto de decisión producida por el mercado.

- Se construyen prácticas y espacios para favorecer la reflexión conjunta sobre los modos de habitar el mundo que la lógica del mercado instala, las consecuencias que los mismos tienen en cada uno de nosotros, y la responsabilidad que le cabe a los adultos que cuidan y enseñan.
- Se reconoce que los niños transitan su infancia de manera diversa y desigual, y se plantea una propuesta formativa igualitaria e igualadora, que democratiza el trato y el saber y que, a la vez, tiene en cuenta los particulares contextos sociales y culturales.
- Se enfatiza la reflexión acerca de aspectos del consumismo por sobre la información sobre las sustancias y efectos.
- Se reconoce la relevancia de los procesos de socialización adolescente en sus grupos de pertenencia y la necesidad de incorporar las culturas juveniles a la escuela, y se promueve la participación y la libre expresión de los estudiantes en la misma.
- Docentes y directivos realizan un trabajo profundo de conocimiento y reflexión compartida con la finalidad de despojarse de preconcepciones, prejuicios y representaciones que tienden a traducirse en actitudes de rechazo, descalificación y estigmatización.
- Se asume el análisis de las situaciones que plantean las familias y la construcción de posibles respuestas y líneas de acción como compromiso colectivo y no como acción aislada.
- Se procura conocer y establecer relaciones, de manera planificada, con otras instituciones y organizaciones de la comunidad que forman parte de los espacios por donde cotidianamente transitan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y donde las familias participan.
- Se desarrolla una práctica docente que busca fortalecer los lazos comunitarios y solidarios, así como transmitir la idea de que las adversidades pueden ser enfrentadas por medio de la ayuda de otros, la seguridad de que todas las situaciones tienen solución, y de que los adultos están allí para ayudar.

EDUCACIÓN EN CIENCIAS Y EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

La Coordinación de Ciencia, Tecnología e Innovación Pedagógica (CTIP) se conforma a partir de la reconfiguración de la Coordinación de Tecnologías de la Información y la Comunicación¹⁹ y la Coordinación de Actividades Científicas y Tecnológicas, ambas del Consejo General de Educación (CGE). Desde ese lugar, la CTIP organiza su trabajo en dos grandes ejes que apuntan, por un lado, a una formación integral y crítica en ciencias a través del *Programa de Educación en Ciencias*, y por otro lado, a la apropiación pedagógica significativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a partir del *Programa de Educación mediada por Tecnologías*. Dentro de ambos programas, se trabaja la inclusión educativa, la enseñanza de las ciencias y la innovación educativa, entre otras acciones, que favorecen una real apropiación social del conocimiento, con actores críticos y partícipes de su ciudadanía.

¹⁹ En Entre Ríos, el CGE creó en el año 2008 la Coordinación de TIC con el objetivo de promover una apropiación crítica de las tecnologías (en el contexto de la llamada Sociedad del Conocimiento), atendiendo y ejecutando los programas de Educación Digital y promoviendo, diseñando e implementando acciones relacionadas con la apropiación pedagógica de las TIC.

En este sentido, ambos programas pretenden generar acciones que permitan, desde el Programa de Educación en Ciencias fortalecer la indagación escolar a partir de la diversidad en la participación y las estrategias de acompañamiento a todas las instituciones de Educación Integral de la provincia, reconociendo las posibilidades de la indagación escolar donde sea posible generar y potenciar la capacidad de asombro, de descubrimiento, de saber, y saber hacer, así como también incentivar la creatividad y el pensamiento crítico, atravesado por un modelo de enseñanza y de aprendizaje que abre el camino a múltiples estrategias de aprendizaje que responden a las posibilidades e intereses de las y los estudiantes.

En tanto, desde el Programa de Educación mediada por Tecnologías, se fortalece la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo resignificar las competencias digitales de las y los estudiantes en el marco de una sociedad atravesada por los medios, recursos, redes y dispositivos tecnológicos, que a su vez favorecen el acceso sin barreras a la información y la comunicación.

Desde el Programa de Educación en Ciencias de la CTIP se considera que:

- a) La indagación escolar es la clave en la Educación en Ciencias, y excede a una enseñanza como mera exposición de teorías y conceptos. La enseñanza de las ciencias es parte de una cultura general más integral, que forma parte de la formación ciudadana y humana.
- b) Hacer ciencia es una forma de conocer la realidad, lo que nos rodea, lo que acontece a nuestro alrededor (Gellon, 2008) y no se caracteriza por saber cuánto se sabe, sino el cómo sabemos. La Educación en Ciencias debe ir más allá de la mera práctica expositiva de contenidos, y trascender a una formación que permita a las y los estudiantes reconocer a la ciencia como parte de la cultura y de la vida, promoviendo la construcción del conocimiento escolar.
- c) Reconociendo y fortaleciendo el conocimiento pedagógico que las y los docentes han construido sobre la enseñanza de las ciencias, es que planteamos la importancia del reposicionamiento pedagógico ante la propia formación y prácticas cotidianas.

¿Por qué enseñar ciencias? Principalmente, porque es un camino donde aquellos que lo transitan comienzan a realizarse preguntas y a mirar más allá de lo evidente, desde su visión del mundo y desde sus propios modelos explicativos. Como educadores, la tarea es aprovechar la curiosidad innata de los más pequeños, sostenerla en toda la escolaridad y hacerla accesible, como base para construir herramientas de pensamiento científico que permitan desarrollar el placer de seguir aprendiendo.

¿Por qué aprender ciencias? Para poder leer el mundo que nos rodea y darle sentido, de una manera accesible, integral, a través de ideas y explicaciones conectadas entre sí. A partir de allí es cuando la información se convierte en conocimiento: cuando entendemos de qué se trata un concepto o una idea, y cómo ese concepto se relaciona con otros conceptos, que sabemos desde antes y en el que surgen nuevas preguntas. Es una oportunidad para que las y los estudiantes desarrollen capacidades, que trasladan a la vida cotidiana y le permiten desentramar la ciencia como tal, en la cual son partícipes. Para formular preguntas, proponer respuestas a posibles predicciones, buscar maneras de poner esas respuestas a prueba, diseñar observaciones y experimentos controlados, analizar y argumentar. Implica que aprendan a imaginar explicaciones de los datos obtenidos, a buscar y analizar información de diversas fuentes para extender lo que saben, y a debatir con otros en función de lo que han aprendido (Furman, 2009)²⁰.

Desde el Programa de Educación mediada por Tecnologías de la CTIP, se considera la integración de las TIC como:

- a) Recursos pedagógicos que han creado las condiciones para la aparición de la Sociedad del Conocimiento (Castells, 1999)²¹. Bajo esta propuesta, "se trata entonces de una sociedad del saber compartido y del conocimiento, que tiene en cuenta la pluralidad, la heterogeneidad y la diversidad

²⁰ Furman, M. y Podestá, M.E. (2009) La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Aique.

²¹ Castells, Manuel (1999). La era de la información. Traducción de Carmen Martínez Gimeno. Volumen I: La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.

cultural de las sociedades". Dando cuenta así de la variedad de formatos y lenguajes con el objetivo de generar la participación de todas y todos en el acceso y producción de conocimiento (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Ginebra 2003-Túnez 2005)²².

- b) Política pública estratégica para la educación de hoy, ya que su acceso se constituye como un derecho ciudadano (Lugo, 2019)²³.

En este sentido, las posibilidades y propuestas en las instituciones de Educación Integral respecto de la integración de las TIC habilita y reduce las barreras comunicacionales y académicas que se extienden en los diversos entornos tanto físicos como virtuales, así como "desarrollar capacidades y competencias, atender a la singularidad y a las necesidades individuales de cada alumno y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes" (Zappalá, 2011).

En el año 2018 el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de la Resolución N° 343/18 establece los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica atendiendo al hecho de que, en la actualidad, todos los campos de conocimiento se han visto transformados por desarrollos tecnológicos. La programación y la robótica son maneras de producir conocimiento que están entre nosotros en los más variados aspectos de nuestra vida. La Educación Digital, Programación y Robótica propicia el trabajo en equipo, la colaboración y el aprendizaje entre pares, dimensiones que deben promoverse en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje, ya que forman parte de los modos de construcción de conocimiento y de las culturas del mundo del trabajo de la sociedad digital.

Las TIC son una herramienta mediadora para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la comunicación. La mayor distribución y acceso a los recursos tecnológicos como cámaras digitales, teléfonos celulares, computadoras e internet hacen posible la producción, edición, difusión y comunicación a través de distintos lenguajes (...) El desarrollo exponencial de los soportes digitales, los medios audiovisuales y las nuevas formas de comunicación, proponen para los estudiantes con discapacidad nuevas posibilidades para el acceso a la información, la producción del conocimiento, la resolución de problemas, la comunicación en contextos significativos, el aprendizaje colaborativo, la adquisición de habilidades y competencias para la vida, la participación social, la inclusión educativa y laboral.²⁴

Desde este marco, el aprendizaje de la educación digital, la programación y la robótica se plantea desde la **transversalidad**. Así, se pretende habilitar de forma creativa la generación de proyectos originales y diversos, que puedan estar relacionados con las problemáticas de las comunidades educativas, las economías regionales y otros aspectos socioculturales relevantes.

Como la educación digital brinda la posibilidad de expresión mediatizada por una multiplicidad de lenguajes digitales y audiovisuales, deben priorizarse aquellas propuestas que favorezcan la expresión de capacidades, la comunicación y la relación con el medio. La elaboración de propuestas significativas y contextualizadas a cada grupo de estudiantes se enriquece mediante el trabajo en pareja pedagógica, especialmente si se cuenta con un referente en el uso de tecnologías.

La escuela es un factor fundamental para que todas y todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, así la integración de la educación en ciencias y de las tecnologías a las prácticas de enseñanza se vuelve una necesidad epistemológica dada la manera en la que hoy el conocimiento se produce y se difunde.

²² Forero de Moreno, Isabel (2009) "La Sociedad del Conocimiento". Revista Científica General José María Córdova, vol. 5, núm. 7, julio, 2009, pp. 40-44. Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova". Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>

²³ Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>

²⁴ Entre Ríos. CGE (2019). Programa de Formación Situada. Propuesta provincial para las instituciones de Educación Especial, 3° Jornada Institucional "La Educación Digital y su aporte a la mejora de los aprendizajes en la Modalidad de Educación Especial".

Entendemos, así, que es necesario enfocar la mirada integral de la educación en ciencias y las tecnologías en todas las áreas del currículum, para que por un lado, fortalezca la autonomía de las y los estudiantes, pudiendo entender y resolver los problemas cotidianos con graduales niveles de complejidad y estableciendo metas desde su proyecto personal; y por otro lado, permita la apropiación de diseños como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), instando al acceso de todos y todas al conocimiento, con el acompañamiento situado a las familias, e insistiendo en que la integración curricular de ambos programas, es un proceso donde los mismos están en consonancia con los objetivos y propósitos de cada área o disciplina curricular.

9. MARCO PEDAGÓGICO PARA LA DISCAPACIDAD SENSORIAL

PROCESOS PEDAGÓGICOS PARA LA DISCAPACIDAD VISUAL

En los procesos educativos específicos que se desarrollan en escuelas de Educación Integral, en Servicios Educativos con docentes especializados en discapacidad visual, y en la inclusión de personas con discapacidad visual en los niveles obligatorios, que comprenden a estudiantes ciegos y a estudiantes con condición de baja visión, existen saberes comunes y saberes específicos, contenidos comunes y contenidos particulares, recursos generales disponibles y recursos adaptados y diseñados que requieren la mediación de los y las docentes de los niveles educativos y de la modalidad educación especial.

El sistema visual brinda una información globalizada del entorno y permite la verificación inmediata y organización de la información. Los sujetos con ceguera deben construir esta información con la sistematización y potenciación de los sentidos restantes donde la información auditiva, táctil y cinestésica

cobran importancia y los/as estudiantes con baja visión requieren complementar y organizar la información visual parcial como así también optimizar su funcionalidad visual. Por ello, cobra especial importancia el conocer las características de cada estudiante en relación a su condición visual (ciego o baja visión), esto permitirá determinar con precisión los recursos y apoyos necesarios para la participación en el ámbito escolar.

Los/as estudiantes con discapacidad visual requieren para el desarrollo de sus aprendizajes utilizar diferentes recursos y estrategias que le permitan establecer contacto con el mundo circundante, así como utilizar canales perceptivos alternativos para llegar a su conocimiento. Es por ello que en las trayectorias educativas de los sujetos con discapacidad visual se brinde y optimice el conocimiento y manejo de materiales específicos, estrategias metodológicas, técnicas, recursos y propuestas de intervención acordes a las necesidades específicas de cada estudiante. Este conocimiento posibilitará el desarrollo de propuestas de aprendizaje equitativas y adecuadas a la diversidad y apropiadas a cada una de las necesidades y particularidades.

Existen una variedad de aprendizajes previos y complementarios en donde se tienen en cuenta las particularidades de cada estudiante, aspectos relacionados con el desplazamiento, la autonomía y seguridad; la apropiación de un sistema de lectura y escritura "Braille", el uso de los instrumentos adecuados para los procesos de alfabetización y los aprendizajes propios a todas las áreas establecidas en el diseño curricular del Nivel Primario. Así también, el uso de recursos digitales, uso ayudas tecnológicas y programas específicos ya sea para estudiantes con ceguera o con condición de baja visión.

En las trayectorias educativas de los/as estudiantes que cursan en escuelas de la modalidad Educación Especial o de los niveles obligatorios, es necesaria la articulación de acciones entre las escuelas de educación integral, cargos de maestros de sección destinados a la atención de estudiantes con discapacidad visual y las escuelas de nivel, incorporando a la familia o referentes significativos de el/la estudiante.

El propósito central es favorecer los procesos pedagógicos desarrollando estrategias de abordaje donde la revisión, reformulación y el establecimiento de acuerdos son claves para el trabajo en conjunto. No existe una misma propuesta o estrategia adecuada para todos los/as estudiantes con discapacidad visual; la misma se va construyendo de acuerdo al nivel de escolaridad, los apoyos que cuenta y/o requiere, como así también la condición visual y características de la misma.

En las orientaciones curriculares de los y las estudiantes con discapacidad visual es necesario contemplar diferentes áreas específicas de trabajo las cuales permitirán desenvolverse autónomamente favoreciendo la igualdad de oportunidades y posibilitando la superación de barreras en los procesos pedagógicos.

El docente especializado en discapacidad visual es el responsable y protagonista principal de brindar estos aprendizajes aplicando instrumentos y herramientas de evaluación y registro de proceso pedagógico de cada estudiante.

ÁREAS DE TRABAJO BÁSICAS QUE FAVORECEN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

Se realiza una breve descripción de los aspectos centrales en relación a los aprendizajes y áreas específicas en el abordaje educativo de los/as estudiantes con discapacidad visual.

- **ALFABETIZACIÓN**

El Sistema Braille es el medio esencial de lectura y escritura de la persona con discapacidad visual, permite el acceso a la información escrita y está basado en el tacto, ya que consiste en una combinación de seis puntos en relieve dispuestos en dos columnas verticales de tres puntos cada una.

A través del mismo se puede escribir, leer y operar todo lo referido a la matemática. Incluye aspectos de diagramación, puntuación y ortografía propias del sistema, abarca notaciones de matemática y musicografía necesarios en diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo.

El aprendizaje del mismo requiere del conocimiento de metodologías específicas, además recursos para la escritura y adecuaciones pedagógico didácticas. La enseñanza del sistema implica la planificación de actividades sensorio-perceptivas, destrezas motrices, desarrollo de conceptos previos para su aprendizaje (memoria, atención), abordaje del esquema corporal, uso del tacto activo/ manipulativo funcional, aprendizaje de técnicas exploratorias de dedos. Incluye además el aprendizaje en el uso de los recursos específicos: máquina de escribir Perkins, línea braille, pizarra y punzón, impresora braille, etc.

En el uso del código del sistema Braille se utilizan dos grados.

- **Braille Integral o Braille Grado 1** que se usa para referirse a la escritura letra por letra igual que en la escritura del alfabeto español, en la que cada combinación de puntos tiene su correspondencia a una letra, número y signos ortográficos.
- **Braille estenografiado o grado 2** que consiste en un sistema de escritura abreviada en el que un único signo puede representar una palabra o un grupo de letras. Su finalidad es ahorrar espacio y aumentar la velocidad de lectura, se utilizan las denominadas contracciones o formas abreviadas para escribir palabras.

Tanto en el uso de ambos grados se debe tener en cuenta los criterios para su aprendizaje las reglas establecidas para su uso y correcta aplicación teniendo en cuenta las organizaciones y referentes en la temática (Organización Nacional de Ciegos Españoles ONCE, Notación Matemática Braille Código Braille Integral y Estenografiado del Lic. Juan José Della Barca, Comisión Braille Española revisión y actualización de la Estenografía).

En el caso de actualizaciones e incorporación de nuevas simbologías la misma debe ser consensuada y acordada entre los/as docentes que intervienen con los/las estudiantes y socializada a la comunidad de docentes de la especificidad, organismos o instituciones de formación que trabajan con la temática del sistema Braille.

Los aprendizajes básicos en las trayectorias escolares inicialmente se centran en la lectura y la escritura. Estos aprendizajes son cruciales para estudiantes con ceguera o con baja visión y se presentan variedad de situaciones en las que se debe determinar el código más óptimo y adecuado (Alfabetización en tinta con adecuaciones de tamaños de letra – Alfabetización a través del Sistema Braille y/o también el uso de las tecnologías de la información con programas específicos del lectores de pantalla). Es necesaria una buena valoración de cada estudiante teniendo en cuenta las capacidades de aprendizaje, nivel de escolaridad, situación y condición visual, entre otras. El eje de la elección debe estar centrado en cuál es el código o medio que sea más efectivo y funcional para el sostenimiento de los aprendizajes, el interés de los/las estudiantes y estilo para propiciar la eliminación de barreras ya sean de accesibilidad, de recursos o pedagógicas.

En los procesos pedagógicos de los y las estudiantes con baja visión se debe determinar mediante registros, evaluaciones y observaciones cuál será el tamaño adecuado de la letra, contraste y tipografía adecuada a la capacidad visual, considerando la funcionalidad al momento de realizar tareas concretas de lectura y escritura. En las situaciones que él o la docente considere oportuno se incorporarán ayudas ópticas y no ópticas

Es necesario incluir en los procesos de alfabetización el uso de programas informáticos específicos los cuales permiten el acceso a la comunicación atendiendo a las necesidades educativas, sociales y culturales. El uso de las tecnologías se definirá de acuerdo al recurso a utilizar (computadora, Tablet, línea braille, etc.) adecuándose las necesidades pedagógicas de el/la estudiante.

• AUTONOMÍA PERSONAL

La persona es un ser social capaz de desarrollarse integralmente; por esta condición su necesidad solo se satisface en el intercambio con los otros, vinculándose con el medio en el que interactúa y se desarrolla. Se debe contemplar sus posibilidades y necesidades reales.

En el desarrollo de la autonomía personal se pretende que los/las estudiantes logren la "independencia personal" en lo que se refiere específicamente a movimientos, desplazamientos, habilidades necesarias para desenvolverse en su vida tomando como base la inclusión en todos sus aspectos y de acuerdo con los estilos de vida de su entorno social y cultural con el objetivo de desenvolverse de manera efectiva en su hogar, en la escuela, en la comunidad y en el trabajo.

La visión es el sistema sensorial que proporciona mayor información rápida del entorno, es crucial para los aprendizajes incidentales, de conceptos, vínculos y situaciones de comunicación donde no es necesaria la intervención educativa. Tiene un papel muy importante en la comunicación y, por tanto, en las relaciones que se precisan para vivir en sociedad. Al tener restringida la información desde el sistema visual es necesario organizar la misma y acompañar los aprendizajes con técnicas específicas, implementando una metodología dinámica y creativa, teniendo en cuenta las pautas de seguridad, la autoprotección y el abordaje social.

Estos aprendizajes no se pueden lograr por imitación debido a la restricción en el canal visual, sino que se requieren de la incorporación de técnicas, recursos y orientaciones específicas para lograrlas mediante elementos que posibiliten la construcción, la reconstrucción y la representación del modo de resolver aprendizajes del diario vivir y su vinculación con la comunidad.

Se considera de especial importancia que los/las estudiantes deban tener asignado un tiempo pedagógico necesario para trabajar sobre los conceptos de autonomía personal, el mismo debe ser acordado institucionalmente con los docentes especializados en discapacidad visual.

Constituyen áreas específicas de trabajo el abordaje de la Orientación y Movilidad, las Actividades Básicas de la Vida Diaria (Actividades Básicas de la Vida Diaria –ABVD- y las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria –AIVD-).

● **Orientación y Movilidad**

La Orientación Y Movilidad constituye un área especializada de conocimientos, organizada a partir de estrategias y técnicas que tienen como propósito brindar formación a los/las estudiantes con discapacidad visual para el logro de un desplazamiento autónomo y seguro.

Orientación alude al conocimiento que alcanza una persona para poder determinar tanto la posición de la persona como de las cosas/objetos que se encuentran en el entorno. *Movilidad* se refiere a la acción de desplazarse en el espacio y trasladarse de un lugar a otro en forma eficiente y segura.

El aprendizaje de ésta área se inicia desde la más temprana infancia y requiere de una planificación secuenciada y adaptada a la realidad y las características de cada estudiante. Implica el desarrollo de aprendizajes desde los aspectos perceptivo, motor e intelectual que permiten aprender desde las destrezas más sencillas a las más complejas para el desplazamiento autónomo.

Las propuestas pedagógicas deben contemplar un esquema de trabajo lo más completo posible, variado y complejo de contenidos de educación de movimientos y desplazamientos en ambientes propicios de elementos y circunstancias; las mismas deben ser preferentemente reales de modo que se pueda transferir en las actividades del cotidiano vivir.

● **Actividades básicas de la vida diaria (ABVD)**

Se entiende por Habilidades de la Vida Diaria aquellas necesarias para la realización de las tareas de autocuidado, cuidado del hogar, actividades sociales y de comunicación. Muchas de estas actividades se adquieren por imitación, pero al tener reducida la información desde el sistema visual los/las estudiantes requieren de aprendizajes específicos, planificados, secuenciados y adaptados.

El desarrollo de la autonomía implica considerar de los/las estudiantes aspectos importantes como la motivación, el potencial visual, aspectos personales, expectativas, aprendizajes previos y experiencias.

El objetivo de esta área de trabajo es el aprendizaje de técnicas y adaptaciones para que el/la estudiante logre autonomía e independencia de acuerdo con su estilo de vida, su entorno sociocultural y ejerza la misma en su hogar, escuela, comunidad y lugar de trabajo.

En el siguiente cuadro se presentan algunos ejes como referencia; los mismos podrán ser ampliados o profundizados luego de la evaluación que el/la docente realice de las necesidades, interés y realidades de las/los estudiantes.

Principales ejes de trabajo:	
ACTIVIDADES BÁSICAS DE LA VIDA DIARIA (ABVD)	ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD (OYM)
• Higiene personal. • Ordenamiento de prendas. Vestimenta. • Alimentación. • Habilidades sociales. Cortesía. • Limpieza y orden. • Utensilios e ingredientes. • Cocina básica. • Formas de seguridad en diferentes medios. • Abastecimiento. Uso del dinero. Uso de cajeros automáticos accesibles. • Uso de aplicaciones tecnológicas: lectores de precios, sensores de temperatura, balanzas, etc. • Mediciones. • Uso de artefactos cotidianos. • Prevención de accidentes y enfermedades. • Uso de instrumentos y elementos en el hogar con seguridad • Educación sexual Integral. • Actividades manuales. • Recreación, ocio, entre otras.	• Conciencia del propio cuerpo. • Aprendizaje Multisensorial (auditivo, táctil, olfativo, kinestésico, visual) • Incorporación y uso del tacto activo. • Espacio: percibido, representado, orientación espacial y motriz básica. • Nociones temporales. • Expresión y comunicación. • Movimientos naturales. • Agilidad, destreza y comunicación • Movimientos generadores. • Movimientos técnicos y analíticos. • Coordinación dinámica manual. • Percepción de las relaciones espaciales. • Patrones de investigación en el desplazamiento. • Conceptos ambientales y urbanísticos reales y en el plano. • Técnicas específicas de desplazamiento independiente: • Técnicas de protección personal y protección del otro. • Guía vidente. Abordaje social y comunicación en los desplazamientos. • Rastreo, desplazamiento en interiores y exteriores. • Búsqueda localización de objetos.

	• Desarrollo de habilidades para la exploración multisensorial en el ambiente. • Técnicas de movilidad con bastón largo y auxiliares pre-bastón.
--	---

• ESTUDIANTES CON CONDICIÓN DE BAJA VISIÓN

Los/las estudiantes que presentan una condición visual que implica una reducción importante en el acceso al registro y la información visual. Esta condición no mejora utilizando una adecuada corrección con anteojos convencionales, lentes de contacto e incluso tratamientos farmacológicos o quirúrgicos, y por ello el/la estudiante puede presentar dificultades para realizar algunas tareas pedagógicas y de la vida cotidiana.

Una persona con baja visión presenta dificultades en la agudeza visual que implica la dificultad en identificar un objeto a una distancia determinada, campo visual reducido que repercute en el desplazamiento y ubicación de los objetos, alteraciones en la percepción de color y sensibilidad al contraste ante los cambios de iluminación.

Los y las estudiantes con Baja Visión poseen características específicas y necesidades únicas. Constituye una población muy heterogénea en cuanto a grado de visión, tipo de afección, pronóstico y calidad y tipo de visión o remanente visual. Por lo expresado, es necesario considerar que los abordajes educativos son específicos y variados: algunos/as estudiantes pueden presentar un remanente visual y requieren de adaptaciones o métodos específicos para el desempeño en sus procesos de alfabetización, desplazamiento y vida autónoma; otros/as a pesar de tener un remanente visual requerirán el aprendizaje y uso de técnicas propias de las personas con ceguera.

El objetivo primordial en el abordaje de estudiantes con disminución visual consiste en "enseñar a ver" a través de propuestas pedagógicas específicas y secuenciadas, posibilitando el uso de su remanente visual de la manera más eficaz y eficiente posible. La *eficiencia visual* consiste en la posibilidad de que el/la estudiante realice un uso más efectivo de su capacidad visual con facilidad, comodidad y un tiempo determinado considerando necesidades educativas, intereses personales, favoreciendo la independencia y vida en relación.

Retomando aportes de Natalie Barragá (1983) quien expresa que:

El desarrollo del sistema visual en personas con baja visión rara vez se produce de forma automática y espontánea, y es por ello por lo que tiene tanta importancia la estimulación visual y el enseñar a ver para lograr que el sujeto con baja visión tenga eficacia al usar ésta (p. 9).

Teniendo en cuenta lo planteado es crucial que las propuestas educativas estén centradas a partir de la detección de la afección visual por parte de el/la docente, la familia o el/la profesional de la salud que interviene. Se debe contemplar la necesidad de evaluación periódica y uso de registros para el seguimiento considerando que la condición visual puede ser fluctuante de acuerdo a cada realidad de los/las estudiantes.

El abordaje de la Baja Visión implica también conocer y definir el uso de ayudas ópticas y no ópticas, la adaptación de materiales como así también los soportes tiflotecnológicos de acuerdo al tipo de disminución visual, estilo de aprendizaje y método de aprendizaje. Este tipo de abordaje implica un trabajo en equipo y el establecimiento de acuerdos entre todos los actores que acompañan las trayectorias escolares.

La educación visual implica el poder brindar a los/las estudiantes oportunidades de aprendizaje y requiere un conjunto de actuaciones específicas encaminadas a brindar información de su entorno visual lo más tempranamente posible, como así también determinar el uso de recursos y la implementación de criterios de trabajo con el objetivo de potenciar las experiencias visuales, el saber interpretar la información visual y conceptualizarla, posibilitando el desarrollo de aprendizajes, favoreciendo diferentes aspectos del desarrollo integral.

En el siguiente cuadro se presentan algunos ejes como referencia; los mismos podrán ser ampliados o profundizados luego de la evaluación que el/la docente realice de las necesidades, interés y realidades de las/los estudiantes.

Principales ejes de trabajo y recursos	
EJES DE TRABAJO	RECURSOS Y AYUDAS VISUALES
• Distancia de trabajo (visión cercana y lejana) • Funciones visuales. • Subsistemas del sistema visual. (Modelo Sistémico Dra. A. Corn) • Organización visual y espacial en el ambiente. • Resistencia al trabajo visual. • Habilidades visuales. • Tamaño y tipo de imagen adecuado a la capacidad visual. • Tamaño y tipografía de letra adecuado a la capacidad visual Espacios entre letras extensión del renglón. • Color y tipo del papel. • Iluminación.	Ayudas ópticas • Lupas de mano con soporte e iluminación. • Microscopios. • Telescopios. • Filtros solares. Ayudas no ópticas • Macrotipos. • Tiposcopios. • Guías para escribir. • Rotuladores. • Filtros de página. • Iluminación. • Reglas magnificadoras. • Atriles. Ayudas electrónicas • Lupas electrónicas. • Videolectores. • Sistemas de magnificación electrónicos.

• TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN- TIFLOTECNOLOGIA

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la tiflotecnología constituyen un eje fundamental para la comunicación y el acceso a la información de los/las estudiantes con discapacidad visual. El conocimiento y uso de los programas y equipos de la tecnología actual favorecen el desarrollo de los aprendizajes en el ámbito escolar, optimizan las trayectorias educativas y sociales favoreciendo el acceso a la información en calidad y cantidad de manera rápida.

La **tiflotecnología** (del griego "tiflos", que significa ciego) es el conjunto de teorías, conocimientos, recursos y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico de los conocimientos tecnológicos aplicados a personas ciegas o con baja visión.

También es importante mencionar a los dispositivos móviles como los teléfonos celulares o las tablets que en la actualidad permiten el uso de aplicaciones que ayudan al reconocimiento de imágenes, dinero, etc.

Constituyen una herramienta que favorece la accesibilidad en diferentes aspectos de la vida de los/las estudiantes, como así también optimiza las diferentes situaciones de la comunicación social.

Con la implementación de recursos y dispositivos específicos se pretende el acceso a libros, textos académicos escritos en tinta y el reconocimiento de gráficos o imágenes y favorecer la participación y el aprendizaje de todos los/as estudiantes.

Los contenidos de trabajo se definirán en la medida en que se vayan desarrollando los mismos (tanto en la escuela de educación integral o en los espacios en los que desarrollan su rol los docentes especializados en discapacidad visual y se complementará con las necesidades de la escuela del nivel a la que concurren los/las estudiantes.

Los siguientes programas y aplicaciones específicas constituyen contenidos educativos básicos para estudiantes con discapacidad visual.

Referencias sobre programas y recursos para tiflotecnología

- Programas específicos de lectores de pantalla. NVDA-JAWS.
- Reconocimiento y uso del equipo (iconos del escritorio navegación por la barra de menú y selección de funciones).
- Uso de procesadores de texto Word.
- Comandos básicos de teclado y comandos específicos de los lectores de pantalla.
- Mecanografía.
- Reconocedor de caracteres: ABBYY FINEREADER
- Lectores de pantalla de teléfonos celulares: TAL BAK- VOICE OVER.
- Nociones básicas de accesibilidad de Windows (CIEGOS- BAJA VISION)
- Hardware específicos: línea braille, impresora braille.
- Aplicaciones de accesibilidad para dispositivos móviles.
- Comunicadores de voz sintetizada y teclados adaptados.
- Software para escanear documentos y convertir el texto impreso a audio-voz
- Programas de reconversión de voz a texto (dragon Naturally speaking)
- Ampliadores de caracteres en pantalla (zoomtext)
- Creación y manejos de las páginas Web. Ingreso búsqueda y guardado de la información.
- Anotadores electrónicos hablantes (calculadoras, agendas y calendarios)
- Exploración y acceso a bibliotecas virtuales.
- Correo electrónico: creación, redacción y lectura de mensajes.
- Manejo avanzado de procesador de textos. Reconocimiento de diferentes tipos de archivos (sonido, texto, audio, imagen, etc) y formatos posibles de cada uno.
- Uso de impresora braille.

Para estudiantes con condición visual de Baja Visión los recursos tecnológicos disponibles -para los cuales se requiere un proceso de aprendizaje específico- son los siguientes: magnificadores, telescopios, microscopios, lupa televisión, rotuladores, lupas, lupas electrónicas, videolectores, programas de ampliación de pantalla o magnificación, reconocedores ópticos de caracteres.

- EMPLEO DE RECURSOS ESPECÍFICOS QUE FAVORECEN LOS APRENDIZAJES ESCOLARES.

En el trabajo con estudiantes con discapacidad visual debemos contemplar el uso de materiales específicos y ayudas técnicas, los cuales constituyen recursos indispensables para el sostenimiento de las propuestas educativas y los procesos de inclusión.

El aprendizaje en el uso de los materiales e instrumentos específicos posibilitan a cada estudiante el acceso a los contenidos adecuados a su edad y modalidad de aprendizaje, constituyen adaptaciones de acceso al currículo, sin los cuales no se podría lograr acciones de participación y aprendizajes posibles en cada nivel de escolaridad.

El uso de los recursos y materiales requieren el manejo de nociones y metodologías propias del recurso y específicas para el aprendizaje en su uso. Esto implica también la consideración de los tiempos para los aprendizajes, ya sea para el conocimiento del recurso y el uso autónomo en relación a cada contenido curricular. Por lo expuesto, es importante destacar que es necesario que todo estudiante cuente con los mismos y se respeten los tiempos de apropiación para su conocimiento considerando que un buen aprendizaje favorece los procesos educativos.

Este abordaje se deberá realizar incorporando la modalidad de trabajo en "escolaridad complementaria" en la que los/las estudiantes podrán trabajar con los recursos en las Escuelas de Educación Integral y/o con los docentes especializados en discapacidad visual.

Constituyen los recursos específicos:

a) Para los procesos de comunicación, lectura y escritura:

- Máquina de escritura braille.
- Sistema de lectura y escritura braille y su estenografía.
- Pizarra o regleta para escritura en braille.
- Textos adaptados en braille.
- Gráficos, mapas y textos adaptados en tamaño de letra para estudiantes con baja visión.
- Atriles de lectura.
- Pizarras de dibujos- Pizarras imantadas.
- Tipóscopios (trozo de cartón negro con una hendidura que tapa lo impreso, excepto una línea del texto escrito, la de la hendidura) y rotuladores.
- Macrotipos.
- Lupas- telescopios, microscopios específicos.
- Comunicadores senso perceptivos.
- Guías de escritura.
- Bolígrafos, lápices especiales.
- Rotuladores.
- Filtros de página.
- Lámparas puntuales.
- Colores contrastaste.
- Relojes y calculadores hablados.
- Enhebradores especiales, contadores.

- Entre otros que puedan ser incorporados.

b) Para Matemática:

- Ábacos. Vertical y horizontal.
- Caja de aritmética.
- Calculadora parlante.
- Equipo de geometría adaptado. Papel adecuado para el uso en geometría.
- Geoplanos, ejes cartesianos adaptados.
- Juegos de encastrés (fracciones, bloques etc.)

c) Para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales:

- Diseño de mapas, sistemas y maquetas adaptados en relieve.
- Tabla periódica de elementos.

c) Para Educación Artística:

- Dibujos en relieve.
- Material elaborado bidimensional y tridimensional.
- Pizarra de dibujo.
- Guías de corte.
- Guías de dibujo.
- Uso de soportes informáticos para el dibujo. Programas de dibujos.
- Construcción en cerámica, y similares.

d) Para Educación Física.

- Pelotas adaptadas y sonoras. (Torball- Fútbol- básquet- blindtenis)
- Soga especial para la práctica de atletismo.
- Conos, parantes para guías y referencias.
- Adecuaciones específicas y reglas para la práctica de deportes.
- Adaptaciones sonoras en los deportes. Adaptaciones de espacio físico.
- Guía vidente en el deporte.
- Bastón indicador para la práctica de natación.

• PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LOS/LAS ESTUDIANTES DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS MÚLTIPLES.

Considerando la población de estudiantes que concurren a los Espacios Educativos Múltiples en los cuales se presenta también la discapacidad visual o alteración en diferentes niveles del funcionamiento visual, es importante destacar que requieren ambientes enriquecidos en actividades y apoyos, propuestas didácticas variadas atentas a aspectos centrales como: la comunicación y los sistemas alternativos, el uso del potencial y remanente visual y la adaptación de los instrumentos pedagógicos y específicos que les permitan la participación y el aprendizaje.

La valoración y observación sistemática de las particularidades y posibilidades de los/as estudiantes, del progreso logrado y los desafíos que aún se presentan, será el andamiaje de una planificación de estrategias

ricas en información sensorial como forma privilegiada de acceso al conocimiento, optimizando la variedad de estrategias pedagógicas y uso de recursos tradicionales y artesanales en beneficio de cada estudiante.

Los aspectos centrales a tener en cuenta frente a los procesos educativos de los y las estudiantes con discapacidad múltiple y compromiso visual son:

- Valoración funcional de posibilidades visuales de estudiantes con baja visión.
- Registro de los apoyos que requieren y sistema de comunicación necesaria, uso de calendarios específicos y sistemas de comunicación aumentativa alternativa.
- Consideraciones sobre la Orientación y Movilidad recursos necesarios para el traslado independiente o asistido.
- Variedad de experiencias posturales que permitan trabajar en otros planos espaciales favoreciendo el desarrollo de las propuestas didácticas
- Desarrollo de las Actividades Básicas de la Vida Diaria, Higiene y Alimentación orientada.
- Abordajes educativos contemplando el aprendizaje desde la multisensorialidad, fomentando el trabajo en los ambientes enriquecidos.
- Trabajo en articulación con profesionales intervinientes.
- Alfabetización en formatos accesibles adecuados a sus características propias.
- Utilización de variedad de apoyos en las propuestas didácticas.

DOCENTE ESPECIALIZADO EN DISCAPACIDAD VISUAL

El/la docente especializada/o en discapacidad visual que se desempeña en escuelas de Educación Integral o en Servicios Educativos para estudiantes con discapacidad visual se constituye como docente desde la especialidad y como configuración de apoyo dentro de un modelo inclusivo, cumpliendo una variedad de funciones y adecuando su accionar profesional en cada escuela o servicio educativo de la modalidad.

El trabajo de manera articulada dentro de la escuela de Educación Integral como en la institución educativa del nivel apunta a brindar acciones que contribuyan a orientar las trayectorias educativas de los y las estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles obligatorios y modalidades e implica un posicionamiento tendiente a garantizar el derecho a la educación de todo estudiante.

Competencias desde la especificidad:

- Conocer las características de la discapacidad visual, el proceso de aprendizaje de un/a estudiante y el modo de apropiación de los conocimientos; también debe contar con la información de los recursos específicos necesarios para los aprendizajes de cada estudiante considerando su edad y nivel de escolaridad.
- Brindar información a la comunidad educativa y social sobre el/la estudiante con discapacidad visual: formas de comunicación y de relacionarse, orientaciones con respecto a aspectos organizativos-didácticos, adaptaciones del entorno físico y espacial favoreciendo los procesos educativos y de inclusión.
- Definir los apoyos y recursos adecuados de acuerdo con la trayectoria educativa de cada estudiante, según la estructura curricular de los diferentes niveles educativos, En particular, asesorar sobre los organismos o direcciones de referencias necesarias para la adquisición de los recursos (maquina, pizarra equipos de geometría, caja de luz, biblioteca digital y en braille, pupitre adaptado, etc.).
- Organizar y adaptar el material accesible junto con la familia, teniendo en cuenta si es un/a estudiante con ceguera o disminución visual, considerando la forma de uso y estrategias para el aprendizaje de los mismos. Elaborar el material en sistema Braille y/o digitalización de material necesario; aplicar las

adaptaciones visuales de tamaño, letra y gráficas (bidimensional y tridimensional), modelos de sistemas para cada área de la escolaridad.

- Articular con otros/as docentes de educación especial para favorecer y optimizar los aprendizajes específicos (por ejemplo, Orientación y Movilidad, Braille, Informática, uso de tiflotecnología, evaluación y uso de recursos para baja visión, etc.) llevando a cabo un trabajo interdisciplinario en beneficio de los procesos educativos.
- Coordinar y organizar espacios y tiempos para el aprendizaje de áreas específicas que se enseñan en la escuela de educación integral o en el Servicio educativo para estudiantes con discapacidad visual (por ejemplo: aprendizaje de sistema Braille, Orientación y Movilidad, aprendizaje de la informática adaptada). Asimismo, ofrecer estrategias y herramientas para que el/la estudiante adquiera una movilidad autónoma, conozca y ejercite hábitos de autonomía y organización en los diferentes espacios escolares, como así también adquiera habilidades de interacción social.
- Conformar un nexo entre la escuela de nivel y la escuela de educación integral asesorando y realizando seguimiento sobre los procesos educativos, formas de trabajo, modalidad de evaluación, uso de los recursos específicos en relación a cada estudiante y al nivel de aprendizajes construidos.
- Coordinar acciones junto con la familia para favorecer la interrelación entre ésta y la comunidad escolar, estableciendo acuerdos y compromisos compartidos. La familia constituye un miembro de gran importancia para el desarrollo de los procesos educativos, de socialización y de autonomía de cada estudiante.

PROCESOS PEDAGÓGICOS DE ESTUDIANTES SORDOS

DERECHOS LINGÜÍSTICOS



Pensar en los y las estudiantes sordos y sordas en el sistema educativo, nos lleva a analizar primeramente las condiciones de ingreso a la escolaridad teniendo en cuenta las apropiaciones que hayan podido realizar en contacto con su comunidad familiar inmediata. Así, podríamos pensar que el inicio de la escolaridad de estudiantes sordos/as en el Nivel Inicial, por ejemplo, reúnen las mismas condiciones básicas en relación a la comunicación que cualquier niño o niña de su edad: entiéndase que la mayoría de niños y niñas que ingresan a la escolaridad obligatoria cuentan con el proceso de adquisición de una lengua (lengua materna); en los niños y las niñas oyentes sería la lengua hablada por su comunidad familiar inmediata que posibilitará el desarrollo del lenguaje a partir de una lengua cuyo intercambio comunicativo fluye entre adultos y niño/a posibilitando el despliegue de las competencias lingüísticas necesarias para garantizar a cada sujeto la construcción del conocimiento, en relación a un contexto de significaciones socialmente válidas que posibilitan el despliegue de las competencias y posibilidades comunicativas.

Al analizar la realidad de esta misma situación pero en relación a un/a niño/a sordo/a, es necesario tener en cuenta que la mayoría de los y las estudiantes sordos y sordas provienen, generalmente, de familias oyentes que no ofrecen un entorno lingüístico adecuado que garantice la accesibilidad lingüística para poder significar el mundo que lo rodea: la mayoría de los padres y madres, son oyentes y no emplean la Lengua de Señas.

Los/as estudiantes que llegan tardíamente a las escuelas de sordos o a las asociaciones de sordos (en la mayoría de las situaciones) evidencian grandes dificultades para los procesos de construcción de conocimientos sobre sí mismos y sobre el mundo, esto implica que se ha perdido un tiempo muy valioso en cuanto a un contacto natural de la persona sorda con su entorno, su familia y consigo mismo, viéndose vulnerados sus derechos lingüísticos y comunicativos.

En la historia de la educación de las personas sordas se plantearon distintas propuestas de comunicación y estrategias metodológicas: el oralismo, el sistema bimodal, etc. Actualmente se reconoce la importancia de la Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA), desde la lucha de la Comunidad Sorda y desde el marco legal de referencia: La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), que asume Argentina como Ley N° 26.378 en 2008 y con rango constitucional en 2014 con la Ley N° 27.044.

La lengua de señas es natural para la persona sorda porque utiliza el canal visual, pero como toda lengua requiere del contacto social para su desarrollo. Si la familia sabe LSA se desarrolla en forma armónica en el ámbito familiar; si la familia la desconoce se corre el riesgo de la privación lingüística y cultural, es decir, el/la niño/a pierde una etapa primordial de desarrollo del lenguaje y de rasgos de identidad sorda, lo cual implica un ingreso con carencias al sistema educativo obligatorio y con precariedad en el desarrollo psicosocial y cognitivo.

Por ello, es importante que las familias y el niño o la niña establezcan contacto con la comunidad sorda y la lengua de señas, porque se estima que el 90% de los niños sordos tiene familia / padres oyentes y van necesitar de Atención Temprana Bilingüe y el contacto temprano con la comunidad sorda. Es fundamental esta base para la propuesta del sistema educativo.

La escuela de educación integral como configuración de apoyo podrá realizar un trabajo intersectorial acompañando las trayectorias de niños/a sordos/as en la franja de edad obligatoria del Nivel Inicial cuando fuera requerido por este, brindando asesoramiento y orientación, articulación con otros ámbitos y redes para provisión de recursos de acuerdo a las situaciones y particularidades que se presenten a las impedancias detectadas. Esta tarea conlleva acuerdos interinstitucionales pertinentes y el trabajo responsable entre todos los actores sociales involucrados, en el marco de la cultura inclusiva. Este trabajo intersectorial es de suma importancia y un pie fundamental imprescindible que presentan los/as niños/as sordos/as en edades tempranas para el desarrollo de sus procesos lingüísticos/ comunicativos y evolutivos/cognitivos.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Es relevante pensar en clave histórica cómo en educación se reflejaron distintos modelos, por ejemplo, el modelo médico rehabilitador que imperó durante muchos años y en la educación de las personas sordas focalizándose meramente en la audición/ habla con el ideal de "normalidad" que implicó un desconocimiento de la persona sorda y su construcción personal y social. El modelo actual, el socio antropológico, desde el respeto a la diversidad y el reconocimiento del derecho de la persona sorda, nos invita a pensar políticas públicas educativas bilingües.

La Lengua de Señas Argentina, es la *primera lengua* de las personas sordas; es una lengua viso-gestual y la desarrollan de forma natural en contacto con sus pares y adultos sordos; por lo que el español escrito es su segunda lengua, cuyo aprendizaje se basa en estrategias de enseñanza de segundas lenguas y su apropiación desde una metodología comunicacional. Por esta razón y teniendo como escuela el mandato social de educar integralmente a los y las estudiantes desde la cultura dentro de la cual se encuentran inmersos, se reconoce al *español como segunda lengua*.

El bilingüismo implica reconocer la Lengua de Señas Argentina como primera lengua, y la posibilidad de acceder a segundas lenguas (otras lenguas de señas, lenguas extranjeras, el español, etc.), tomando en la escuela la opción del Español por tratarse de la lengua del contexto, en su modalidad escrita dentro de la propuesta educativa.

Desde el equipo de Canales²⁵ (2021) aportan sobre este tema:

²⁵ Asociación Civil sin fines de lucro que trabaja para que personas sordas accedan a educación de calidad a través del desarrollo de proyectos educativos y del establecimiento de lazos entre los distintos grupos vinculados con las personas sordas.

La educación bilingüe para sordos significa más que la utilización de dos lenguas (el español y la lengua de señas argentina - LSA) en la enseñanza, las concepciones sobre primera lengua (LSA) y segunda lengua (español) planteadas en la educación bilingüe están basadas sobre análisis mucho más profundos acerca de los sordos y la sordera, la pertenencia a un grupo, el concepto de diferencia, la tolerancia, la pedagogía general, la educación especial y la formación docente. La educación bilingüe para sordos deberá considerar el diseño de una escuela accesible lingüísticamente a través del uso de la lengua de señas, pero también debe estar pensada para que sea visual y culturalmente accesible. Es decir, que contemple el respeto por la cultura de la comunidad sorda e implemente un entorno lingüístico apropiado para el niño sordo.

La lengua de señas argentina debe circular en el establecimiento educativo tanto como idioma para la enseñanza de los contenidos curriculares generales, como en los momentos de entretenimiento, y el español escrito (español como lengua segunda) debe constituir un objeto de estudio que lleve un proceso de aprendizaje similar al que se emplea para la enseñanza de las lenguas extranjeras, por ejemplo inglés, francés o italiano.

La organización y el currículum escolar deben contemplar la inclusión de miembros de la comunidad sorda capaces de transmitir modos de desempeñarse en el mundo de manera visual, con los cuales los niños puedan identificarse. Es decir, como adultos socializadores que sirvan como sistema de apoyo para la adquisición de la lengua de señas." (Canales, <https://www.canales.org.ar>, octubre 2021).

La igualdad de oportunidades para las personas sordas implica el uso de la Lengua de señas como lengua natural, por utilizar el canal visual, gestual- espacial y el contacto con referentes adultos sordos como modelos lingüísticos culturales, para construir y desarrollar su identidad.

Es fundamental el rol del *Referente Sordo* como mediador lingüístico y cultural en la educación de las personas sordas tanto en las escuelas integrales como en los procesos de inclusión en instituciones de los niveles educativos. El referente sordo como mediador lingüístico y cultural se refiere a un adulto sordo con conocimiento y formación en LSA, que trasmite las características de la cultura sorda.

En inclusión, la comunidad educativa debería tener conocimiento fluido en Lengua de señas Argentina y sería relevante que los espacios escolares sean accesibles lingüísticamente (LSA-E Intérprete de Lengua de Señas Argentina- Español y referentes sordos) y culturalmente (timbre luz, ubicaciones de mejor visibilidad, etc.). Es importante el trabajo en equipo: el referente sordo, el docente de apoyo (Maestro de Educación Especial para Personas sordas e Hipoacúsicas que orienta el proceso de inclusión), del intérprete ILSA-E (Intérprete de Lengua de Señas Argentina- Español) en el ámbito educativo y de la comunidad educativa en general.

LA ALFABETIZACIÓN CON ESTRATEGIAS DE SEGUNDAS LENGUAS

En la alfabetización de personas sordas hay que tener en cuenta que se requiere de un abordaje particular:

Para la población sorda la adquisición de la lectoescritura implica un proceso diferente porque: la persona sorda no desarrolla la conciencia fonológica estableciendo la correspondencia fonema grafema que requiere el sistema de escritura español en el proceso convencional de adquisición; no producen hipótesis silábicas ni alfabéticas; es un proceso simultáneo a la adquisición de una segunda lengua. (González Hernández, M.V., 2011 citó González Hernández, M. V., 2016).

La alfabetización implica pensar en la alfabetización temprana, inicial y avanzada. La alfabetización temprana, es justamente lo que ocurre por fuera de la escuela y emerge en la vida cotidiana del contacto del niño y la niña en su entorno familiar y social en su primera infancia; la alfabetización inicial se nutre de las estrategias de segundas lenguas y sus organizadores curriculares como los NAP de Lenguas Extranjeras y se enlaza con la alfabetización avanzada

Se realiza un abordaje de la **Alfabetización Inicial desde el contexto áulico** con la organización áulica cotidiana y con lectura y escritura a través de el/la docente y/o referente sordo/a; lectura y escritura realizada

por el/la estudiante por sí mismo, en parejas o en pequeños grupos. Se inicia con el nombre propio, utilizando portador con foto, su nombre en español y si tiene seña personal (es la seña que la comunidad sorda otorga como identidad del sujeto para nombrar a las personas, tiene que ver con las características físicas, positivas visuales, algo personal que refiera a esa persona, o sucesos de su historia de vida), y el deletreo en alfabeto dactilológico en Lengua de Señas Argentinas.

Como parte de las actividades cotidianas de inicio, se trabaja con el nombre propio y de los compañeros, con listados de asistencia (foto, seña personal, nombre en español y en dactilológico), con rótulos con el nombre propio para identificar sus materiales, su silla (en cualquier espacio escolar), etc.; con calendario y agendas diarias (fecha, días, meses, listas de los meses y días de cumpleaños), estado del tiempo (clima). Para la identificación de los trabajos individuales /grupales, nombres de libros /personajes, etc. se comienza con apodo o seña identitaria del soporte del texto y luego la significación del abecedario y el alfabeto dactilológico. Otras actividades son armar y desarmar el nombre o palabras con letras móviles, escribirlo en español con letra de molde mayúscula, visibilizar coincidencias y diferencias (nombres que empiezan igual, palabras largas, cortas, que modifica, cómo terminan, etc.).

También implica un **Abordaje de la Alfabetización Inicial desde el contexto sociocultural** con propuestas didácticas específicas de diversidad textual y las prácticas del sujeto; con lectura y escritura a través de el/la docente o referente sordo/a; lectura y escritura realizada por el/la estudiante por sí mismo, en parejas o en pequeños grupos. La propuesta puede organizarse en bloques, según la siguiente secuencia:

- *Todo el texto en Lengua de Señas con referencia al texto escrito, soporte, imagen, etc.* Se trabaja la lectura a través de el/la docente o referente sordo/a, haciendo referencia al texto escrito; se trabaja la comprensión con apoyo de imágenes o a través de experiencias directas. Se trabaja con referente sordo/a en la medida de lo posible o con videos de la comunidad sorda.
- *Selección de un núcleo temático sobre el texto o tema trabajado.* Se promueve una estrategia propia de las segundas lenguas como es la transcodificación, es decir, el paso de un código semiolingüístico a otro: una imagen, la seña, el dactilológico, el equivalente en español escrito, etc. con muchos juegos interactivos. Se promueve la lectura y escritura a través de el/la docente y la lectura y escritura de el/la estudiante por sí mismo/a.
- *Producción de textos o textualización.* Se tiene en cuenta el aporte de los NAP de Lengua Extranjera de ir avanzando de propuestas de textos descriptivos, instructivos, a narrativos y expositivos. Se considera la mediación de el/la docente en producciones colectivas, los cuadros de concordancia, el abordaje de la gramática y estrategias de pasaje de esquema a texto y de construcción de versiones mejoradas.

Se procura construir un **ambiente alfabetizador** y las producciones colectivas.

ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Como comunidad educativa de las escuelas integrales (docente de aula, referente sordo, equipo técnico, directivos), y como comunidad educativa del proceso de inclusión (docente del aula, docente de apoyo, referente sordo, directivos), se debe procurar espacios de intercambio para acordar estrategias de abordaje que contemplen las siguientes sugerencias:

- Conocer características de las personas sordas, el proceso de aprendizaje de un/a estudiante y el modo de apropiación de los conocimientos, los recursos específicos necesarios para los aprendizajes de cada estudiante considerando su edad y nivel de escolaridad. Socializando información sobre el o la estudiante sordo/a: formas de comunicación y de relacionarse, orientaciones con respecto a aspectos organizativos-didácticos, adaptaciones del entorno físico y espacial favoreciendo los procesos educativos y de inclusión.

- Definir los apoyos y recursos adecuados de acuerdo con la trayectoria educativa de cada estudiante y según la estructura curricular de los diferentes niveles educativos.
- Organizar junto con la familia y adaptar el material para que sea accesible, teniendo en cuenta si es un/a estudiante sordo/a o con disminución auditiva, considerando la forma de uso y estrategias para aprendizaje de los mismos. Articular con otros/as docentes de educación especial para favorecer y optimizar los aprendizajes específicos, propiciando el abordaje interdisciplinario.
- Conformar un nexo entre la escuela de nivel y los referentes específicos de la modalidad de educación especial que actúan como configuración de apoyo, asesorando y realizando seguimiento sobre los procesos educativos, formas de trabajo, formas de evaluación, uso de los recursos específicos en relación a cada estudiante y el nivel de aprendizajes logrados.
- Coordinar acciones entre la comunidad escolar y la familia favorece la interrelación, estableciendo acuerdos y compromisos compartidos. La familia es gran importancia para el desarrollo de los procesos de socialización, de aprendizaje y de autonomía de cada estudiante.

El *Profesor en Educación Especial para Sordos e hipoacúsicos* dentro de un modelo inclusivo cumple una variedad de funciones teniendo en cuenta su accionar profesional en cada escuela integral o servicio educativo de la modalidad. Llevará acciones que contribuyan a orientar las trayectorias educativas de los y las estudiantes sordos y sordas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de cada estudiante. Asimismo deberá conocer y saber: historia vital de el/la estudiante, antecedentes familiares, causas y edad de detección de la sordera, conocimiento en LSA y contacto con la comunidad sorda, trayectoria educativa y contenidos prioritarios en base a los NAP (generales y de lengua extranjera) y los Lineamientos Curriculares Provinciales.

Brindará apoyo en la inclusión de estudiantes sordos e hipoacúsicos, a través de las siguientes acciones:

- Orientar y acompañar a niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as sordos/as, en su trayectoria educativa mediante proceso de inclusión en los Niveles Inicial, Primario, Secundario y sus modalidades: Técnico Profesional y de Jóvenes y Adultos y/o trayectorias educativas en la modalidad Educación Especial.
- Organizar junto con docentes, profesores, Maestro Orientador Integrador (MOI), integrantes del Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo o Equipo de Orientación Educativa, Equipos Técnicos de Escuelas o Centros de Educación Integral, profesionales particulares, familia; una propuesta educativa integral, que posibilite el desarrollo pleno de las potencialidades de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as sordos para garantizar la inclusión, permanencia y egreso.
- Establecer estrategias en relación a los contenidos o temas significativos y actividades propuestas y acordadas en conjunto (docente de grado- docente de la especificidad).
- Establecer las configuraciones de apoyo (tiempo-espacio-lugar-flexibilización-etc.), para mejorar la calidad de los aprendizajes y trayectoria de el/la estudiante acorde a sus capacidades y potencialidades.
- Realizar el seguimiento y evaluación de la trayectoria educativa de el/la estudiante, proporcionando estrategias que faciliten la flexibilización curricular, de tiempos, espacios y agrupamientos, implementando los dispositivos o técnicas necesarias para eliminar las barreras al aprendizaje.
- Establecer acuerdos, articular acciones entre Supervisores/as de ambos niveles, Directivos de escuelas del nivel y de la modalidad, profesor en educación Especial para Sordos e Hipoacúsicos, MOI, Equipo Técnico; docente escuela de nivel, familia para acordar las configuraciones de apoyo que se requieran y/o estrategias que faciliten y/o favorezcan la adquisición de saberes o el desarrollo de habilidades específicas.

- Realizar informes de seguimiento y orientación de la trayectoria educativa de el/la estudiante plasmando en los mismos la propuesta educativa, sugerencias a docentes, acuerdos establecidos, aspectos significativos de la evaluación, ajustes de la propuesta y datos relevantes que aporten a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer y participar en reuniones periódicas con padres/tutores, profesionales particulares para intercambiar, informar, asesorar en cuestiones relativas al proceso educativo del niño/a, adolescente, joven o adulto/a sordo/a.
- Brindar orientaciones, asesoramiento y seguimiento de los y las estudiantes, trabajando en conjunto con equipos técnicos correspondiente al nivel (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo SAIE-Equipos de Orientación Educativa EOE) y profesionales particulares.
- Trabajar en red entre las instituciones educativas de distintos niveles y modalidades, organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones de sordos, asociaciones de intérpretes, universidades, empresas y otras organizaciones de la comunidad en función de la inclusión y desarrollo personal-social de el/la estudiante.
- Organizar acciones de información en la comunidad, atendiendo a la prevención y concientización sobre temáticas relativas a la comunidad sorda.

ORIENTACIONES PARA EL ABORDAJE ÁULICO

- 
- Adaptar y acondicionar el espacio, ubicando bancos o sillas en forma de semicírculo.
 - Respetar los tiempos necesarios a el/la estudiante para la escritura a la copia; generalmente la escritura debe iniciar en imprenta mayúscula o imprenta minúscula (si la ha logrado).
 - Dar la consigna en Lengua de señas y si se requiere en forma escrita, en el pizarrón o mediante una fotocopia para su copia, y explicar la actividad de frente a el/la estudiante. Trabajar muy bien en la descripción; asimismo, brindar ejemplos, situaciones gráficas, imágenes y secuencias que acompañen la consigna o el contenido.
 - Con estudiante sordo/a oralizado/a, ubicarlo/la en el primer asiento, para favorecer la lectura labial, si los bancos se disponen en forma de hilera o fila. Hablar con intensidad normal de voz (articular palabras sin exagerar), cara visible y siempre de frente (sin taparse la boca o usar elementos distractores), siendo expresivos para favorecer la comprensión del diálogo. Fomentar y hacer apoyo con LSA, para mejorar la comprensión.
 - Trabajar con mucho material concreto y figurativo en el pizarrón, carteleras o fraselógrafo.
 - Armar recursos individuales con materiales específicos para comprensión del tema (afiches, maquetas, juegos, muñecos, etc.).
 - Utilizar herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (Facebook, chat, email, SMS, WhatsApp, foros, videos tutoriales etc.).

10. ABORDAJES INTEGRALES EN LA PRIMERA INFANCIA

La organización curricular y administrativa de las Escuelas y Centros de Educación Integral de gestión estatal y de gestión privada inicia con la escolaridad obligatoria desde los 4 años.

Previo a esta edad, el niño y la niña con discapacidad entre los 45 días a los 3 años podrán recibir:

- **Estimulación Temprana:** en efectores del ámbito de Salud pública (Ley Provincial N° 9.891, Art. 10°) o privada o bien, desde el Centro Provincial de Estimulación Temprana y el Equipo de Estimulación Temprana con sede en Concordia.
- **Educación Inicial:** en Jardines Maternales y Jardines de Infantes del Nivel Inicial.

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

La **Estimulación Temprana** es el proceso terapéutico educativo complejo, dirigido al bebé y niña o niño pequeño hasta los 3 años de edad cronológica, con alteraciones en el desarrollo o con riesgo de presentarlas en el futuro; proceso en el cual se actúa promoviendo factores facilitadores, abordado por un equipo interdisciplinario de profesionales especializados en esta disciplina, desde una amplitud en áreas de actuación con roles y funciones específicas.

La Estimulación Temprana se hace necesaria cuando el proceso de desarrollo y maduración del bebé y niño/a pequeño/a se ve afectado por factores biológicos, psicoafectivos, socio-ambientales o por la suma de ellos. La problemática del niño o niña y su familia será abordada en forma integral desde un equipo interdisciplinario, lo que requiere una formación específica y un necesario acuerdo en la elaboración de criterios.

La intervención tendrá en cuenta a cada niña y niño como un ser único e irrepetible, con características particulares, en calidad de sujeto de derecho, con capacidad para establecer un intercambio social afectivo desde el comienzo de su vida con un otro, capaz de traducir sus demandas y dar las respuestas, construyendo su subjetividad.

La familia y referentes del bebé y niña o niño pequeño se involucran en forma activa en el proceso de acompañamiento ofrecido. Las relaciones interpersonales son consideradas como un recurso fundamental de sostén, soporte y andamiaje para el niño y la niña. El centro de atención incluye las fortalezas y los logros de la persona, contrarrestando el abordaje que basaba su práctica sólo en las deficiencias y que fragmentaba al mismo en diferentes áreas terapéuticas de atención.

ENCUADRE LEGAL

La Convención de los Derechos del Niño, en el Art. 18 destaca que es responsabilidad primordial de padres y madres la crianza de los niños y es deber del Estado brindar la asistencia necesaria en el desempeño de sus funciones. El Art. 24 deja expresada la intención de que los niños, tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud y a tener acceso a servicios médicos y de rehabilitación, con especial énfasis en aquellos relacionados con la atención primaria de salud, los cuidados preventivos y la disminución de la mortalidad infantil. Es obligación del Estado tomar las medidas necesarias, orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud del niño.

El Art. 22 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece articular acciones interministeriales que garanticen la implementación de estrategias de desarrollo infantil, destinadas a la atención integral de los niños entre los 45 días y los 2 años de edad. Asimismo, el Art. 43 de la misma ley, destaca la importancia de la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o trastornos del desarrollo con el objeto de darle atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

Esta Ley en su Art. 22, decreta la articulación y/o gestión asociada entre las organizaciones gubernamentales especialmente dedicadas a la niñez y a la familia para la creación de programas de atención integrales que actúen en edades tempranas. Ratifican lo anteriormente dicho el Art. 69 y el 145 de la Ley de Educación Provincial N° 9.890 y el Art. 10 de la Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891.

La Ley Provincial de Educación N° 9.890 en su Art. 9 garantiza que el Consejo General de Educación promueva programas especiales que estén dirigidos a la asistencia y prevención de problemáticas derivadas de la situación de vulnerabilidad que presentan niños de distintos sectores de la sociedad. En el Art. 143 establece que el Consejo General de Educación tiene la obligación de implementar proyectos de prevención y detección temprana en niños/as y adolescentes con discapacidades temporales o permanentes y de promover el desarrollo de programas de atención que aseguren la inclusión educativa. En función de este marco normativo, se crea el Centro Provincial de Estimulación Temprana.

CENTRO PROVINCIAL DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

La creación del Centro Provincial de Estimulación Temprana (CPET) fue proyectada para dar respuestas a la demanda que surge en la primera infancia, asumiendo el compromiso de proteger los derechos de niños y niñas, garantizando la atención temprana en forma integral. En la República Argentina estos derechos están contemplados en la Ley N° 26.061 de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

El CPET es una institución educativa pública, conformada por un equipo interdisciplinario de profesionales, dependiente de la Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación, que brinda un servicio especializado para el abordaje temprano integral de el/la niño/a. Los pilares de la Educación Inicial, a saber, juego, lenguaje y socialización, tienen puntos en común con la tarea de Estimulación Temprana y los propósitos que se persiguen. Como se expresa en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Inicial:

Un núcleo de aprendizajes prioritarios refiere "a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y a ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (MECyT, 2004, p. 10).

Se comparten estos lineamientos del Nivel Inicial apuntando al enriquecimiento del mundo de experiencias en la niña y el niño pequeño.

Esta institución desempeña una función social, tanto en la creación de estrategias para la detección de situaciones de riesgo y su abordaje, como en la organización o activación de redes de contención interinstitucional y comunitaria para garantizar el acceso a derechos en la primera infancia.

La **población destinataria** del CPET comprende al recién nacido hasta los 3 años de edad cronológica y su grupo familiar y/o referentes, que presenten signos de riesgo biológico, ambiental, psicosocial o patología instalada, que puedan comprometer y afectar su pleno desarrollo.

Los **objetivos** del CPET son:

- Promover conductas saludables para el desarrollo infantil.
- Detectar factores de riesgo y signos de alarma que permitan intervenciones acordes a las necesidades de cada niño/a y su familia.
- Intervenir tempranamente.
- Integrar y acompañar a la familia en la acción educativa y terapéutica.
- Desarrollar programas de información y orientación que contribuyan a reconocer factores de riesgo que afectan a la población infantil.
- Favorecer el desarrollo integral promoviendo la inclusión educativa.
- Actuar como Configuración de apoyo mediante las acciones propias a esta tarea.

EL TERAPEUTA EN ESTIMULACIÓN TEMPRANA

El Terapeuta dedicado a esta disciplina brinda al bebé y niño/a pequeño/a oportunidades para un desarrollo adecuado y pleno, principalmente durante los primeros años de vida, donde se constituyen las bases para la formación de un sujeto con todo su potencial. La tarea del profesional implica también, asumir un rol de sostén, contención y apoyo de la función cuidador primario, favoreciendo la reestructuración del vínculo.

En los primeros años de vida se consolidan aspectos trascendentes del desarrollo físico, psíquico y social. Las acciones de promoción y prevención que se consolidan en este período, como el acompañamiento a las familias en las pautas y prácticas de crianza, resultan fundamentales. En consecuencia, una intervención oportuna en este período puede promover los cambios necesarios para alcanzar el desarrollo infantil y mejorar la salud de los niños y niñas facilitando su trayectoria educativa integral.

Los profesionales deberán contar con título Universitario de base sumado a la formación específica en Estimulación Temprana, obtenida mediante el postgrado de Terapeuta en Intervención y Estimulación Temprana. Así mismo, la formación continua es un requisito imprescindible en la labor desempeñada como miembro del equipo, que les proporcione una alta cualificación para ejercer sus funciones con la máxima eficacia, además de los conocimientos científicos necesarios, una especial predisposición vocacional y actitudinal.

ACCIONES

El equipo del CPET y el Equipo de Estimulación Temprana con sede en Concordia centran sus líneas de abordaje en las siguientes acciones:

- Entrevistas de ingreso/orientación.
- Evaluación del desarrollo.
- Entrevista de devolución a los padres, donde se establece el encuadre para el abordaje.
- Abordaje integral mediante las figuras del "Terapeuta único" o "Pareja terapéutica" generando un espacio de construcción singular.
- Reuniones de Equipo Interdisciplinario. Espacio de intercambio entre profesionales del equipo para elaborar estrategias de intervención y modos de abordaje.

- Participación en grupos de estudio y reflexión y ateneos.
- Ideación y coordinación de talleres para padres y familiares, con diversos objetivos que complementan el abordaje integral.
- Abordajes grupales. Esta propuesta del CPET es un espacio alternativo de abordaje lúdico-terapéutico grupal que propicia el despliegue de potencialidades desde todas las áreas del desarrollo y aprendizajes significativos de niños y niñas.
- Elaboración de informes. En ellos se plasma el trayecto de cada niño/a en la institución, respondiendo a diferentes pedidos de instituciones educativas y judiciales, familias, profesionales.
- Trabajo en redes. Articulación de acciones que apunten a la detección de dificultades en el desarrollo e inmediata derivación para la Atención Temprana.
- Acompañamiento y articulación del egreso de los niños y niñas, garantizando la trayectoria escolar en los niveles educativos.
- Derivación y asesoramiento para el ingreso al sistema de salud y coordinación con los profesionales necesarios para niños/as que necesitan abordajes terapéuticos.
- Intervención como Configuraciones de apoyo. Implica el asesoramiento, orientación a docentes y directivos, seguimiento y acompañamiento en las secciones de Jardín Maternal, Salas de 3 años y Unidades Educativas del Nivel Inicial.

EDUCACIÓN INICIAL

En el sistema educativo argentino, la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años.

La Resolución N° 4148/15 CGE en su Art. 1° establece que:

La Educación Inicial es el primer nivel del sistema educativo, comprende el Jardín Maternal para niños a partir de los 45 días del nacimiento hasta los dos (2) años de edad y el Jardín de Infantes, para los niños desde los tres (3) y hasta los cinco (5) años de edad, siendo los dos últimos de carácter obligatorio. (Ley de Educación Nacional N° 26.206 y su modificatoria Ley Nacional N° 27.045 y Ley de Educación Provincial N° 9890).

Los niños y niñas con discapacidad, en el inicio de su trayectoria tienen derecho a su inscripción en el Nivel Inicial y a recibir una propuesta educativa en los Jardines Maternales, siendo prioritaria y fundamental la inclusión educativa.

En consonancia con el Art. 18° de la Resolución N° 311/16 CFE, la Resolución N° 3750/21 CGE expresa que:

Tanto en el comienzo de la trayectoria escolar entre los 45 días y los 3 años, como en el Nivel Inicial obligatorio salas de 4 y 5 años, los equipos educativos del Nivel y la Modalidad Educación Especial (Centros de Estimulación Temprana y configuraciones de apoyo, según corresponda a las edades mencionadas) en caso de requerirse, diseñarán e implementarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de trastornos en el desarrollo o discapacidad en la primera infancia en el contexto donde los/as niños/as se encuentren, con el objeto de darles atención educativa e interdisciplinaria (p. 31).

Por ello, la modalidad de Educación Especial, a través de las funciones específicas del Centro Provincial de Estimulación Temprana y del Equipo de Estimulación Temprana Concordia, puede acompañar las

trayectorias de niños y niñas con discapacidad en la franja de edad no obligatoria del Nivel Inicial. Además del asesoramiento y orientación, se contempla la articulación con otros ámbitos y redes para la provisión de recursos de acuerdo a las barreras detectadas. Esta tarea conlleva acuerdos interinstitucionales pertinentes y el trabajo corresponsable entre los actores involucrados, en el marco de la cultura inclusiva.

Este trabajo intersectorial es fundamental en relación a los/as niño/as que presentan discapacidad visual en edad temprana, ya que requieren de un abordaje que favorezca el desarrollo de sus procesos evolutivos. Esto supone la intervención de salud y educación. Teniendo en cuenta la realidad que se presenta en la provincia, es necesario fortalecer el trabajo en red entre Centros de Estimulación Temprana, servicios de salud, instituciones de educación integral y docentes en cargos de maestros de sección para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

Considerando la realidad de aquellas localidades que no cuentan con un servicio de atención temprana para niños/as con discapacidad en efectores de salud ni en otros organismos de carácter público o privado, las escuelas y centros de educación integral de gestión privada, podrán dar respuesta a demandas de familias de niños y niñas con discapacidad menores de 4 años a través del rol de configuración de apoyo.

Ello supone, la orientación hacia efectores de salud para la atención específica que cada niño/a requiera, la posibilidad de coordinar talleres para padres y la relación con el Jardín Maternal o el Jardín de Infantes donde el/la niño/a estuviere matriculado, para contribuir mediante el asesoramiento a docentes y directivos en la detección de barreras y asesorar en el diseño de ajustes razonables y de intervenciones que favorezcan procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta vinculación como configuración de apoyo del Nivel Inicial será desde la corresponsabilidad pedagógica, fortaleciendo la inclusión y en caso de requerirse, ya que la sola presencia de un/a niño/a con discapacidad no torna necesaria por sí sola la intervención de la modalidad especial.

Estas instituciones de Educación Integral podrán concretar dichas acciones con sus recursos humanos existentes y hasta tanto en sus ciudades o departamentos se organice algún servicio de atención temprana para niños/as con discapacidad, ajustando entonces su accionar al acompañamiento de trayectorias educativas de niños/as desde los 4 años de edad.

11. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

ESPACIOS CURRICULARES

Sin dejar de reconocer la experiencia, el saber, el saber hacer y el sentir que caracterizó a las instituciones educativas de la modalidad Educación Especial, uno de los desafíos es mirar y repensar las prácticas pedagógicas y analizar las condiciones contextuales para el aprendizaje, como punto de partida para reformular la estructura organizativa curricular desde una gestión flexible, dinámica y crítica que permita elaborar un Proyecto Institucional diversificado y amplio donde el trabajo conjunto sea el pilar del accionar, considerando los interlocutores, el currículum y el contexto local.

En primer lugar, en cuanto a la organización curricular, constituye una referencia lo expresado en la Resolución CFE N° 155/11 en el punto 2. Políticas de la Modalidad:

Establecer que las escuelas de educación especial tengan una carga horaria equivalente a la del nivel que corresponda (...) Elaborar en las escuelas de educación especial formas organizativas abiertas, para que los/as estudiantes con discapacidad desarrollen su trayectoria escolar integral dentro de las franjas etáreas, acorde a sus posibilidades, intereses y motivaciones, en el marco del currículum común.

En concordancia, la Resolución N° 311/16 CFE establece en su Art. 11° que "Las jurisdicciones garantizarán que las escuelas de Educación Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel para la franja etárea que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar".

En este marco, la organización curricular institucional comprende los siguientes espacios curriculares:

- **Educación Inicial.**
- **Alfabetización.**
- **Espacio Educativo Múltiple.**
- **Orientación Vocacional Ocupacional.**
- **Formación Laboral Ocupacional**

La presencia de estos espacios en cada Escuela o Centro, así como la cantidad de agrupamientos de cada uno de ellos, dependerá de las particularidades no solo institucionales sino también del contexto en la cual está inserta.

Un *espacio curricular* delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. (Ferreira, H., et. al., 2012).

Cada espacio puede adoptar diversos formatos curriculares y pedagógicos (áreas, proyectos, talleres, módulos, prácticas educativas en el contexto socio-productivo, etc.), para el tratamiento particular de los saberes en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y docentes, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros.

Conforme a las franjas etarias de sus destinatarios, estos espacios curriculares se presentan de la siguiente manera:

ORGANIZACIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL

**PROPUESTAS EDUCATIVAS
PARA NIÑOS Y NIÑAS**

Educación Inicial

Alfabetización

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA
NIÑOS/AS, ADOLESCENTES,
JÓVENES Y ADULTOS/AS**

**Espacio Educativo
Múltiple**

**PROPUESTAS EDUCATIVAS
PARA ADOLESCENTES,
JÓVENES Y ADULTOS/AS**

**Orientación Vocacional
Ocupacional**

**Formación Laboral
Ocupacional**

**PROPUESTAS EDUCATIVAS
PARA NIÑOS Y NIÑAS**

EDUCACIÓN INICIAL

❖ DEFINICIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

La Educación Inicial es la propuesta educativa en las instituciones de Educación Integral destinada a los niños y las niñas de 4 y 5 años.

La Resolución CFE N° 174/12 en su Art. N° 15 manifiesta que "La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común". La Resolución CFE N° 311/16 en su Art. N° 19 expresa: "Todos los niños/as con discapacidad, en el comienzo de su trayectoria escolar tienen derecho a ser inscriptos en la educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar".

Es así que la organización de la propuesta correspondiente a la Educación Inicial debe ser pensada como una alternativa ante la necesidad de recibir a niños/as en las escuelas o centros de Educación Integral, dada la decisión de la familia de iniciar la escolaridad en la modalidad especial.

❖ FINALIDAD

La Educación Inicial brinda una formación integral que abarca todos los aspectos: sociales, afectivos, emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.

En los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de Entre Ríos (Resolución CGE N° 150/09) se establece que su fin es:

Brindar una educación de calidad oportuna y pertinente para niños/as como sujetos de derecho partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno en estrecha relación y complementación con la función educativa de las familias, propiciando su integración a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos. (p. 33).

Como refiere dicha normativa (p. 33), los objetivos de la Educación Inicial expresados en el Art. 25° de la Ley de Educación de Entre Ríos son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita;
- b) Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socio afectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros;
- c) Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal;
- d) Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia;
- e) Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas;
- f) Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

El proceso de socialización se entiende desde una concepción amplia que refiere a la transmisión y apropiación de conocimientos socialmente significativos, al enriquecimiento de las experiencias infantiles, al aprender a estar y relacionarse con otros/as y a las oportunidades de familiarizarse con la organización institucional.

El proceso de alfabetización es considerado en sentido amplio e integral, desde una perspectiva cultural. Así se configurarán procesos de enseñanza que involucren una variedad de experiencias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento. En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) se afirma que el proceso de alfabetización inicial no se circunscribe al área de Lengua, sino "al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros)".

Debido a los distintos lenguajes que propone la actualidad, el concepto de alfabetización se ha expandido y se habla de "plurialfabetización" y de la necesidad de contar con docentes plurialfabetizados.

La noción de nuevos alfabetismos o nuevas alfabetizaciones se refiere a los saberes básicos que debe transmitir la escuela; el concepto postula la necesidad de enseñar lenguajes que no son solamente el oral y el escrito. Las "nuevas alfabetizaciones" proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un paisaje textual que está en proceso de transformación. Así, las prácticas de alfabetización deberán formar para leer y escribir textos, signos, artefactos, imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. (Inés Dussel, s/f, como se citó en "Prácticas culturales de alfabetización en la Educación Inicial", CGE, 2017, p. 8).

❖ ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

La conformación de cada agrupamiento respetará la edad de niños y niñas, organizándose Salas de 4 años y Salas de 5 años. En aquellas instituciones en que hubiera pocos estudiantes inscriptos para Educación Inicial, podrá conformarse una sala multiedad para niños/as de 4 y 5 años (Res. CGE N° 4148/15, modificación del Art. 23° de la Res. CGE N° 3945/10).

El pasaje de una sala de 4 años a otra de 5 años tendrá como único requisito el de tener la edad cronológica para ello (Res. CFE N° 174/12).

La carga horaria para los niños y niñas será la que corresponde a las Salas de 4 y de 5 años del Nivel Inicial: jornada simple de 180 minutos diarios de actividad curricular, más el tiempo que conlleve el ingreso y egreso

de los/as niños/as a la institución (Res. CGE N° 3945/10), incluido desayuno y almuerzo si se cuenta con este servicio; lo cual se fijará de acuerdo a la organización y funcionamiento institucional. Si a él o la docente le quedara tiempo por fuera del horario de atención a sus estudiantes, el mismo se considera tiempo de "espacio pedagógico" como lo propone el marco pedagógico y normativo para el Nivel Inicial.

❖ PROPUESTA CURRICULAR

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial proponen la organización y concreción curricular mediante núcleos de aprendizajes, considerados espacios en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes significativos. Estos núcleos se incluyen en tres ámbitos de experiencias de aprendizajes.

ÁMBITO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE
FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Identidad Autonomía Convivencia
COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	Expresión Corporal Expresión Sonora y Musical Expresión Plástica Expresión Literaria Lengua Educación Física
NATURAL Y CULTURAL	Ambiente Natural Ambiente Social y Tecnológico Matemática

Acorde a ello, la enseñanza en la Educación Inicial promueve la participación sistemática de los/as niños/as en múltiples experiencias formativas: para la formación personal y social, experiencias estéticas, para la construcción de la corporeidad, para el conocimiento del ambiente natural y social, experiencias de juego, experiencias con el lenguaje, experiencias con las tecnologías de la información y la comunicación.

El modelo didáctico se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil. Se adopta por lo tanto, una perspectiva de planificación globalizada, donde se asume la necesidad de no fragmentar artificialmente las experiencias educativas de los niños y niñas.

Desde este enfoque globalizador se tiende a establecer relaciones entre los contenidos en las propuestas de enseñanza. Esa articulación de contenidos remite a distintos campos disciplinares, que se relacionan en propuestas de enseñanza definidas como unidades didácticas, proyectos o secuencias didácticas. Al reunir aportes de diferentes campos alrededor de ejes organizadores significativos para los/as niños/as, se busca promover el aprendizaje significativo y funcional, la comprensión de situaciones vitales, de recortes del ambiente social-cultural-natural, de diversas producciones culturales, etc.

Los proyectos de trabajo, las unidades didácticas y las secuencias didácticas, son algunas formas de enseñar y de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización y atendiendo al objeto de conocimiento y a su enfoque. Cualquiera de los formatos empleados debe ser una herramienta clara, flexible y comunicable.

En consonancia con lo que proponen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Inicial, es importante otorgar centralidad al juego en la elaboración de una propuesta didáctica y, para ello, reconocer

las modalidades o tipos de juego. En este sentido, contenido de enseñanza y juego no son antitéticos, sino que se presentan enlazados en las propuestas de salas, que ofrecen juego dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, Juegos con Reglas Convencionales, que se plasman en diferentes dinámicas grupales a través de múltiples formas de organización didáctica como el Juego-Trabajo, el Juego en Rincones o Sectores, entre otras agrupaciones posibles.

Una modalidad organizativa posible es la multitarea, con ofertas diversas - simultáneas y el trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma paralela en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, permite respetar a los niño/as en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes y en la promoción de la autonomía. A su vez le permite a el/la docente interactuar con pequeños grupos y con los/as niños/as individualmente, según observe las necesidades y demandas de cada uno/a.

Estas propuestas conllevan la "construcción de escenarios" para el desarrollo de juegos y otras actividades; es decir, la planificación y preparación del espacio compartido e individual y la programación sistemática de actividades más adecuadas al grupo de niños/as y a las propuestas de aprendizaje para que estas se desarrollen en un clima placentero y que evita tiempos de espera para la acción.

En la Educación Inicial la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas constituyen formas privilegiadas para promover el conocimiento del ambiente natural y social. La experiencia vivida en forma directa es fuente de información, por lo cual, el docente debe proponer estas situaciones y otras que permitan sistematizar, organizar y comparar esa información recogida para que los niños y las niñas avancen en la comprensión de la realidad de su entorno vital y de otros menos conocidos.

Para la planificación e implementación de propuestas es necesario además tener en cuenta otros andamiajes para enseñar, como la disponibilidad corporal, el acompañamiento mediante la palabra, la realización de acciones conjuntas con los/as niños/as, la participación en expresiones mutuas de afecto, el trabajo colaborativo y la comunicación entre la institución educativa y las familias, integrando los aportes de las culturas de pertenencia de las familias en la propuesta curricular.

❖ REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Al evaluar procesos de aprendizaje en la Educación Inicial, la mirada estará puesta en los procedimientos que realiza el/la niño/a, las estrategias que despliega al interactuar con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida, situando los datos y su interpretación en contexto.

Conforme al formato utilizado en el Nivel Inicial (Resolución CGE N° 4385/11), se emplea el "**Registro y seguimiento de la trayectoria escolar**" que permite el registro de la evaluación inicial (período de inicio: marzo) y de dos evaluaciones cuatrimestrales (2° período: abril – julio; 3° período: agosto – noviembre).

El seguimiento se efectúa mediante un registro narrativo cuyo propósito es dar a conocer avances (indicios de progreso) y aspectos significativos desde la singularidad y potencialidades del niño o la niña en relación a los distintos Ámbitos de aprendizaje, que conforman los Núcleos de aprendizaje del Nivel Inicial. Se trata de construir informes evaluativos personalizados que permitan captar y comunicar la singularidad de el/la niño/a y den cuenta de su recorrido particular.

La información que se comunica en el Registro debe ser clara, tanto en el significado como en la escritura. Se utilizarán expresiones que enfatizen los aspectos positivos y logros, pero también se explicitan las dificultades, teniendo en cuenta que lo expresado debe tener relación con los contenidos y los propósitos planificados.

El Registro incluye las apreciaciones sobre inasistencias y sus causas más frecuentes. Cabe destacar que ante situaciones de inasistencias reiteradas los y las docentes y equipos de conducción deben activar los

procedimientos para conocer sus causas y desarrollar estrategias para subsanarlas y para la intensificación de aprendizajes.

ALFABETIZACIÓN

❖ DEFINICIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

La propuesta de alfabetización como espacio curricular específico se desarrolla a partir de los 6 años de edad.

Como refiere el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en la Serie Cuadernos para el aula, Lengua, Primer Ciclo (2006, p.19) se entiende la alfabetización como:

Proceso social que hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de la historia (en la ciencia, el arte, y los lenguajes simbólicos y matemáticos).

La posterior expansión del concepto de alfabetización, alude a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente el oral y el escrito. Como expresa Inés Dussel²⁶ en relación a las nuevas alfabetizaciones referidas a las tecnologías digitales:

Las estrategias tradicionales de lectura y escritura se combinan y redefinen con el uso de distintas modalidades (gestuales, verbales, icónicas, auditivas o musicales) y sistemas semióticos. Y aunque estas modalidades existieron siempre, no tenían el potencial comunicativo que tienen ahora gracias a las tecnologías digitales. (p. 5)

❖ FINALIDAD

Su objetivo es implementar acciones tendientes a fortalecer los aprendizajes prioritarios para el desarrollo de capacidades, promoviendo modos creativos y viables para la alfabetización de los y las estudiantes.

Si bien la alfabetización es un proceso que comprende la apropiación de aquellos recursos que permiten a un sujeto insertarse activamente en el universo simbólico de la cultura letrada, no debe reducirse a la apropiación instrumental de la lengua escrita. Desde la modalidad, se entiende que la alfabetización comprende la apropiación de competencias necesarias para que los/as estudiantes puedan participar en

²⁶ DUSSEL, I. (s/f). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*. Recuperado de http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf

forma plena y autónoma de la vida social, cultural, política y económica. Por ello, no se circunscribe al área de Lengua sino al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal).

Además, la participación de los/as estudiantes en prácticas discursivas que abarcan la palabra oral y escrita desde su comprensión y producción debe ser abordada no sólo desde Lengua, sino también en el cruce de saberes con otras áreas disciplinares porque todas contribuyen con el desarrollo de la capacidad de comunicación y con el proyecto alfabetizador, a la vez que éste favorece el aprendizaje en aquellas áreas.

En el marco de la caja curricular del 1° ciclo de la Educación Primaria, la alfabetización atravesará todas las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; por lo tanto, se incluirá también en las actividades y tiempos de rutina diaria (momentos de higiene, de alimentación, tareas generales durante las clases, etc.).

Alfabetizar hoy constituye un proceso de aprendizaje que se realiza y perfecciona a lo largo de toda la vida de los sujetos. La alfabetización es parte de un proceso permanente; en consecuencia, no puede limitarse su enseñanza a una etapa determinada, teniendo continuidad en el espacio curricular de *Orientación Vocacional Ocupacional* para adolescentes con discapacidad.

❖ ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

La carga horaria para el/la estudiante será la correspondiente al Nivel Primario. Si la organización escolar de la institución educativa fuera de jornada completa y lo justificara, se podrá distribuir durante esa jornada la propuesta curricular del 1° ciclo.

La jornada completa permite brindar otras oportunidades para el acceso al conocimiento mediante el desarrollo de las áreas formativas, ampliando la articulación de sus contenidos y el desarrollo de diferentes experiencias enriquecedoras para la participación de los/as estudiantes, especialmente para aquellos/as que se encuentran en circunstancias de mayor vulnerabilidad.

❖ PROPUESTA CURRICULAR

La propuesta institucional de *Alfabetización* implica su construcción desde la estructura organizativa del Nivel de Educación Primaria; es decir, la organización por ciclo que contemple el 1°, 2° y 3° grado. Durante esta etapa de la educación formal, se transita la alfabetización inicial.

La propuesta pedagógica se enmarcará en el 1° ciclo del Diseño Curricular de Educación Primaria vigente. Por lo cual, la estructura curricular de este espacio comprende las áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Física, Educación Musical y Artes Visuales.

A partir del mencionado diseño se realiza el Proyecto Institucional y en referencia a estos, la construcción de las propuestas correspondientes a cada grado conforme a los intereses, necesidades educativas, estilos de aprendizajes, potencialidades y posibilidades de los y las estudiantes con discapacidad.

En la propuesta por áreas hay saberes básicos, necesarios que garantizar, no aislados sino como situaciones sociales relevantes y en contexto. Simultáneamente existen condiciones y oportunidades para que esa propuesta pedagógica en cada institución sea posible.

El curriculum debe ser flexible en cuanto a la organización de los tiempos y espacios institucionales, la selección, organización y secuenciación de contenidos, el régimen de cursado y la evaluación. La construcción de las propuestas implicará el cuestionamiento y revisión de nuestras matrices y acuerdos didácticos, generando condiciones para que el otro aprenda desde una variedad de estrategias, recursos y actividades, promoviendo la independencia y autonomía.

La institución educativa debe ofrecer un espacio sociocultural en el que los y las estudiantes puedan apropiarse de saberes y prácticas que les resulten significativos en términos de una formación integral, siendo preciso trabajar con el/la estudiante de manera que pueda fortalecer su autoestima.

Las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades en el proceso de aprendizaje, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas. Cada situación de enseñanza y aprendizaje es un acontecimiento y por ello la planificación, la organización previa, la predicción acerca de lo que la intencionalidad educativa ha de poner en juego son sólo indicaciones que adquieren plenitud en las prácticas de enseñanza.

La **planificación** del/de la docente es la expresión de un propósito deliberado de intervenir de manera organizada con sentido pedagógico para que los aprendizajes ocurran, se susciten, con la tensión que se produce entre los logros y los ritmos singulares. En los propósitos de enseñanza, en la forma de planificación, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su identidad, en sus capacidades y potencialidades sino también en lo que aún no es y que se vislumbra como horizontes de alcances para acompañar las trayectorias que son singulares.

Como refiere la Resolución CGE N° 475 (2011, pp. 30-31) en las instituciones educativas suelen circular diversos formatos de presentación de las planificaciones, con diferentes alcances temporales. En ellas deben estar los siguientes componentes:

- **Propósitos de la enseñanza:** expresan la intencionalidad pedagógica. Es un punto de partida y el horizonte que orienta cada una de las estrategias didácticas y actividades que se planifican.
- **Contenidos:** expresan el "qué enseñar". Corresponde al docente secuenciarlos, profundizarlos de acuerdo al grupo de estudiantes que aprenden.
- **Estrategias metodológicas:** se constituyen en el camino que se traza cada docente para que los estudiantes aprendan. La definición de las estrategias corresponde al docente, incorporándose en ellas cada una de las actividades, siguiendo los criterios de coherencia y continuidad. Se pretende también que se planifique de acuerdo a una diversidad de formatos que les permitan a todos acercarse al conocimiento.
- **Actividades:** si bien pertenecen a estilos de planificación de corto plazo, guardan coherencia con el resto de los elementos curriculares presentes en la planificación anual/trimestral. El sentido de la actividad no está en sí misma, sino en la posibilidad de aprender, comprender, aplicar, reflexionar que le brinden al estudiante.
- **Evaluación:** superando la idea de evaluación como "acreditación" de saberes, es pertinente aquí recuperar la noción de evaluación de seguimiento diaria, formativa. Es decir, de qué manera cada docente recolectará los datos que le permitan comprender el nivel de apropiación de los conocimientos de el/la estudiante y la pertinencia de las estrategias utilizadas para tomar decisiones que permitan mejorar los aprendizajes. Los criterios de evaluación ofician como transformadores de las prácticas evaluativas desde un modelo formativo con centralidad en los saberes y no solo en las condiciones en que se producen dichos aprendizajes.

Existe una prescripción en los documentos curriculares provinciales sobre el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezcan a los y las estudiantes y sobre el marco conceptual para adecuar la práctica docente respecto a la **alfabetización inicial**:

El proyecto educativo no debe situarse fuera de los consensos teóricos relacionados con la enseñanza de la lengua que conforman el marco nacional. En consecuencia, debe proponer *unidades con significado* desde el principio, proponer el aprendizaje del *léxico escrito* desde el primer día, así como el abordaje de *textos completos* que reúnan condiciones de *legibilidad* (presentación tipográfica correcta y clara) y *lecturabilidad* (selección de vocabulario y complejidad sintáctica adecuada) y el trabajo sobre *oraciones* escritas para plantear un buen recorrido (...) hacia textos más complejos para

aprender los contenidos curriculares (...) Presentar *textos completos*, con imágenes que ayuden a comprender el contenido, con frases que se repitan, estructuras sintácticas idénticas, con personajes que se presenten en un orden particular, con diálogos sencillos (...) En este marco, se pasa al abordaje específico de *oraciones y palabras* (que estarán cargadas de significación, pues han sido seleccionadas del texto analizado) (...) el trabajo intensivo con la *palabra* se plantea en primer término, desde la oralidad teniendo siempre como referente el texto/palabra escritos: comparación de palabras, análisis de la cantidad y el orden de cada letra en la palabra, de la relación con el fonema correspondiente y del tipo de letra. (Res. N° 475/11 CGE, Área Lengua, pp. 7, 17).

Por ello, para abordar la alfabetización inicial se presentarán situaciones de lectura y escritura con propósitos comunicativos explícitos, propiciando que los niños y las niñas interactúen con los textos desde el inicio, ofreciendo oportunidades para que desplieguen prácticas sociales vinculadas con el lenguaje y para que conozcan el funcionamiento del sistema lingüístico. Se apunta al desarrollo de la conciencia léxica, de la conciencia fonológica y de la conciencia gráfica.

Se partirá de textos significativos para desarrollar las prácticas de: oralidad (hablar y escuchar), lectura y escritura, literatura, reflexión sobre el sistema, la norma y el uso; implicando el abordaje de las distintas unidades de la lengua, es decir: texto, frase, palabra (unidades con sentido pleno), letras y sonidos (unidades no significativas), tanto en la lectura como en la escritura. Se facilitará el desarrollo de la alfabetización a través de la producción de textos auténticos, de la interacción entre pares y de la mediación efectiva docente.

La alfabetización es un proceso curricular e institucional que exige coherencia y continuidad de estrategias y modalidades organizativas a lo largo de la escolaridad. Esto supone por lo tanto, un proyecto institucional de alfabetización que debe mantener una articulación y coherencia horizontal (entre las áreas curriculares de un determinado año de escolaridad) y vertical (a lo largo de los años).

❖ REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Libreta de evaluación

Este documento registra los avances en la trayectoria escolar y posibilita la acreditación institucional de los aprendizajes y la promoción.

El objetivo de este instrumento es dar cuenta de los logros alcanzados por el/la estudiante en un determinado momento del proceso de aprendizaje, reflejando su trayectoria real de acuerdo a la propuesta curricular vigente.

El período de evaluación es trimestral, conforme las fechas establecidas en el Calendario Escolar que anualmente fije el C.G.E. mediante la Resolución correspondiente.

La calificación debe ser la resultante de un análisis interpretativo de los alcances obtenidos por cada estudiante durante el período evaluado, a partir de una mirada abarcativa de las evidencias de aprendizaje. La calificación buscará evidenciar el recorrido que el/la estudiante realizó de acuerdo a lo ofrecido en la propuesta educativa.

Para la propuesta de Alfabetización se contempla la escala de evaluación establecida en la Res. N° 920/19 CGE, por la cual los logros se traducen en una escala de base numérica de 6 a 10 según el siguiente detalle:

10: *Sobresaliente*

9: *Destacado*

8: *Muy bueno*

7: *Bueno*

6: *Aprobado*

Inferior a 6: En proceso de apropiación de contenidos (E.P.A.C.)

La asistencia se registrará en la libreta de evaluación, considerando los días reales de clase dictados en la institución.

La libreta se complementará con *informe pedagógico* que comuniquen de manera cualitativa los avances en el aprendizaje en cada trimestre.

Informe pedagógico

Es el instrumento que acompaña a la libreta de evaluación, brindando información cualitativa sobre el recorrido y los avances de cada estudiante, fundamentando las consideraciones y decisiones tomadas sobre la calificación y la acreditación.

Corresponde al docente la construcción de información descriptiva y comprensiva de los avances y las dificultades en el proceso de construcción de conocimiento de parte de el/la estudiante en cada espacio curricular. En los informes dará cuenta de los logros pedagógicos en relación a la propuesta de enseñanza recibida y a las intervenciones y definiciones realizadas para el cuidado del trayecto. Se consignarán desde una dimensión integral los avances en aprendizaje de contenidos, la integración al ámbito escolar y los aspectos a mejorar en relación a cada uno de los espacios que forman parte de la propuesta curricular que recibe el/la estudiante, es decir, aquello que requiere ser revisado, retomado y profundizado en la enseñanza.

El informe pedagógico se comunica a los referentes familiares de el/la estudiante al finalizar cada trimestre escolar, quedando copia del mismo en la institución.

Este documento debe elaborarse con la formalidad correspondiente en cuanto a su estructura discursiva; por lo cual, su contenido debe poseer claridad, precisión y fundamento y ser coherente con la apreciación conceptual o numérica comunicada en la Libreta de evaluación. Tendrá en cuenta al destinatario, empleándose un lenguaje de fácil interpretación de los procesos educativos que dé cuenta de manera breve y concisa del estado de situación en ese momento. Se evitará incluir expresiones de saludo u otro tipo de mensajes para el/la estudiante o recomendaciones respecto a lo que la familia "debe" hacer, ya que esto no resulta significativo en términos pedagógicos. Considerando que se trata de un documento formal, la institución educativa debe preservar su confidencialidad a fin de evitar difusión pública ante actores o ámbitos en que no corresponda.

En el informe pedagógico se registrarán las causales de inasistencias, las intervenciones realizadas desde la institución y las propuestas de abordaje -si fuera necesario-, para el sostenimiento de la trayectoria escolar.

Para la elaboración del informe pedagógico se indica consignar la siguiente información:

- Datos de la institución
 - Nombre y N° de la institución.
 - Dirección.
 - Localidad.
 - Departamento.
 - Supervisor/a Zona "...": nombre Supervisor/a.
 - Director/a.
 - Docente/s.
 - Ciclo lectivo.
 - Período evaluado.
- Datos de el/la estudiante
 - Nombre y apellido.
 - DNI.
 - Fecha nacimiento.
 - Domicilio.
 - Agrupamiento/propuesta que cursa.
- Fecha de realización del informe.
- Datos generales de la trayectoria escolar

Se informará el desempeño general con los correspondientes argumentos en relación al proceso de aprendizaje. Para ello, se ofrecen los siguientes ítems a modo orientativo; no siendo necesaria la transcripción literal de los mismos en la escritura del registro narrativo:

- 
- *Breve descripción de la propuesta pedagógica desarrollada* (considerando contenidos, estrategias de enseñanza y recursos).
 - *Progresos pedagógicos* (logros en cada una de las áreas/propuestas de enseñanza, en relación a los contenidos enseñados durante el período. Aprendizajes a profundizar en cada área/propuesta educativa. Desarrollo de las capacidades básicas -resolución de problemas, comunicación, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, compromiso y responsabilidad- abordadas mediante la enseñanza de los contenidos).
 - *Desempeño en la tarea* (estilo de aprendizaje, intereses, actividades de preferencia, capacidad de organización, participación, intercambio con otros, independencia en actividades diarias, grado de autonomía relativa alcanzada, ritmo de trabajo, modo de resolución de problemas, estrategias que utiliza, apoyos que requiere; desempeño social en el ámbito escolar; en particular, respecto a la convivencia institucional y participación en tareas grupales).
- Asistencia: causas de inasistencias y estrategias/procedimientos que la institución educativa implementó para propiciar la continuidad.
 - Nombre, apellido y firmas de docente/s y Directivo de la institución educativa, con los sellos correspondientes.

**PROPUESTA EDUCATIVA
PARA NIÑOS/AS, ADOLESCENTES,
JÓVENES Y ADULTOS/AS**

ESPACIO EDUCATIVO MÚLTIPLE

❖ DEFINICIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

El Espacio Educativo Múltiple es un espacio curricular de las Escuelas y Centros de la Modalidad de Educación Especial, cuyo proyecto pedagógico se plantea con el objetivo de dar respuestas a las necesidades educativas de niños/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad múltiple, sordo ceguera u otra discapacidad, donde el compromiso de algunas áreas o aspectos del desarrollo (cognitivo, sensorial, motor, volitivo, comunicacional) se encuentra notablemente afectado y que por lo tanto, se benefician de este proyecto que implica altos niveles de apoyo e intervenciones educativas de mayor especificidad.

La creación de este agrupamiento como espacio no refiere a una instancia o porción física de terreno institucional, sino a una organización curricular con una propuesta pedagógica y configuraciones didácticas para un grupo de estudiantes que no contaban con esta especificidad. Otorgar un "espacio" es otorgar una identidad, una razón de ser. El término "espacio" hace referencia a un espacio simbólico, subjetivante donde se otorga identidad a los sujetos y la posibilidad de expresarse y de ser protagonistas de este espacio dentro de una comunidad. Dar espacio es dar identidad a un grupo humano, dar un lugar educativo, social y cultural.

Lo "múltiple" es el calificativo del abordaje pedagógico (no de las condiciones individuales de el/la estudiante), porque refiere al diseño de una amplia gama de respuestas educativas y apoyos específicos, que además se concreta desde el diálogo entre diferentes saberes.

Respetando los principios de inclusión y respeto de los derechos de todos los sujetos pedagógicos y entendiendo la "educación como acceso a la cultura y a la ciencia- bienes comunes históricamente

construidos" (Álvarez Méndez, 2001) el desafío de cada docente y cada escuela es pensar en el/la estudiante como un ser único e irreplicable con derechos de pertenecer y participar dentro de la cultura que lo construye y sostiene. De este modo, la propuesta pedagógica para los espacios educativos múltiples continúa esta línea de pensamiento y de acción, estableciendo objetivos educativos que pavimentan un camino sólido y sostenido en el tiempo, con la finalidad de que todos/as los/las estudiantes reciban una educación de calidad que les prepare para su participación plena dentro de la comunidad.

Este espacio curricular tiene como objetivo fundamental la **accesibilidad** educativa y sienta sus bases en la **planificación de propuestas pedagógicas diversas** y especializadas acorde a las necesidades individuales/grupales, considerando distintos lugares y tiempos para su desarrollo, estimulando la comunicación y la socialización, propiciando el desarrollo de habilidades académicas y funcionales y de capacidades para la vida cotidiana, promoviendo el aprendizaje significativo mediante un trabajo en conjunto entre docentes, técnicos, familia/ referentes del/de la estudiante y buscando diversas alternativas para el logro progresivo de autonomía personal.

Las dimensiones educativas que conforman la propuesta pedagógica de este espacio están sostenidas dentro del marco teórico que propone el diseño del **currículo ecológico y funcional**, considerando las destrezas y habilidades del/de la estudiante, las propuestas educativas que son cronológicamente apropiadas y las experiencias de aprendizaje enmarcadas en los escenarios naturales de participación. Esto implica considerar una amplia riqueza de experiencias educativas dentro de una dinámica grupal, pero siempre considerando los estilos comunicativos y de aprendizaje, las necesidades individuales y colectivas de la comunidad en que vive el/la estudiante y que enmarca a la escuela como institución, los estilos y tiempos del aprendizaje y los altos niveles de apoyo que garantizarán la accesibilidad a los aprendizajes.

❖ DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA

En el Espacio Educativo Múltiple participan niños/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad en su mayoría severa (discapacidad intelectual, motora, sensorial, conductual, múltiple), que compromete los aspectos cognitivo, motor, social, sensorial, del lenguaje con una presentación única e irreplicable en cada estudiante.

No obstante, el criterio para la inclusión en este espacio es **educativo**, de eliminación de barreras que impidan la accesibilidad a los aprendizajes considerando a cada estudiante como un sujeto pedagógico de derechos. Esto implica la construcción de un proyecto pedagógico con estrategias específicas y sistematizadas, que da respuesta a las necesidades educativas de el/la estudiante garantizando la continuidad de su trayectoria.

Se entiende que la **discapacidad múltiple** es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, que se origina en el conjunto de 2 o más discapacidades con un grado de severidad tal, que afectan a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social, generando alteraciones en la comunicación, acceso a la información del entorno y movilidad y precisando de apoyos extensivos o generalizados en todas las áreas y a lo largo de su vida. (Góngora, D. Sinópoli, N. 2012, p. 9)

Estos/as estudiantes requieren de intervenciones educativas permanentes y especializadas para acceder a los aprendizajes, a la participación social y cuidado personal, a la comunicación, la sexualidad y el desarrollo de habilidades de autogestión que permitan la inserción digna y significativa en la comunidad. Debido a su situación de discapacidad encuentran barreras para acceder a una comunicación efectiva con los demás y para aprender de manera incidental. Por tal motivo cada niño/ adolescente con discapacidad múltiple requiere de apoyos específicos.

Es importante destacar que dentro de este proyecto pedagógico se incluyen los y las estudiantes con **sordoceguera**, quienes por la severidad de su pérdida visual y auditiva, demandan intervenciones pedagógicas y configuraciones didácticas específicas similares a las destinadas a los y las estudiantes con discapacidad múltiple. La sordoceguera fue reconocida como una entidad única en diferentes países a lo

largo de los últimos 20 años y gracias a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, es reconocida a nivel mundial en el 2007.

Este grupo de estudiantes tiene una discapacidad sensorial que limita los dos canales de información más prominentes (visión y audición) y por lo tanto, necesitarán de apoyos especializados y de adultos mediadores a lo largo de su vida. Mientras que la sordoceguera total es una discapacidad de muy baja incidencia, las escuelas y centros reciben estudiantes para quienes los canales visual y auditivo no cuentan con posibilidades funcionales como para garantizar el acceso a la socialización, la conceptualización del medio circundante, la orientación y movilidad, la comunicación y la generación incidental de conceptos. El mundo debe acercarse a ellos/as de manera de poder ser experimentado, primordialmente a través del tacto.

En estos agrupamientos están presentes la diversidad de posibilidades y necesidades educativas, y también aspectos constantes que construyen y atraviesan una práctica docente más específica en relación a estos/as estudiantes. La especificidad de la práctica docente está relacionada con el la construcción del conocimiento profesional que de sustento a la complejidad de la práctica docente con esta población de estudiantes. Tomamos lo escrito por Góngora (2015) en lo concerniente a la diversidad de la propuesta educativa y no a la receta aplicable a todos/as los/las estudiantes por igual:

En este punto conviene recordar la premisa "No es lo mismo para todos, es lo mejor para cada uno". Siendo la misma importante para cualquier estudiante, cuánto más lo será para aquellos que requieren de las estrategias más específicas como los son los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera. A partir de la "Atención a la Diversidad" y su planteamiento un profesor a cargo de uno o de varios estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera puede pensar y planificar las secuencias didácticas considerando la heterogeneidad de sus estudiantes y sacando, además, ventaja de ello. (pág. 29)

En este sentido, esos aspectos constantes pueden pensarse como las **necesidades educativas que estos niños/as, jóvenes y adultos/as tienen en común:**

- Necesidad de apoyos específicos para la comunicación

En algunos/as estudiantes la comunicación verbal se encuentra restringida o ausente; en otros/as la comunicación se caracteriza por dificultades en la comprensión y en la expresión; la comunicación se da mediante el lenguaje corporal, con manifestaciones emocionales y físicas (llantos, risas, enojos, gritos), señalamientos, señas inventadas o convencionales, necesitando apoyos y significaciones en su comunicación gestual, verbal y/o corporal.

La relación educativa se basa en la comunicación, de allí que es el primer aspecto a tener en cuenta. La comunicación constituye el primer vehículo que permite la interacción con los otros, el desarrollo y proyección del individuo al interior de un grupo social (Sinopoli, 2012) y puede ser definida como cualquier acto, en el cual una persona brinde o reciba de otra persona información sobre sus necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o estados emocionales. Puede ser intencional o no, puede involucrar señales convencionales o no convencionales, puede abarcar formas lingüísticas o no lingüísticas, y puede darse a través del habla u otros modos de comunicación²⁷.

La necesidad de apoyos específicos hace referencia a los *sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (S.A.A.C.)*, los cuales constituyen un conjunto de estrategias, técnicas, recursos y ayudas para facilitar la interacción con el entorno, ampliando o reemplazando al habla.

Un sistema efectivo incluye una combinación de comunicación sin ayuda (no requiere el uso de un instrumento exterior; la persona sólo emplea su cuerpo para comunicarse: gestos, signos manuales,

²⁷Definición ofrecida por el Comité Nacional de las necesidades comunicativas de las personas con Discapacidad de E.E.U.U. (The National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Disabilities)

expresiones faciales para acompañar el significado) con comunicación con ayuda²⁸ (empleo de objetos reales y dispositivos para facilitar la comunicación) o ambos, seleccionado para cada estudiante en particular a partir de la valoración funcional de la comunicación; por lo cual, los S.A.A.C. son personalizados.

Estos apoyos se emplean donde el lenguaje receptivo y expresivo sea transversal a todo lo planificado, con amplias oportunidades de elegir, expresar, repasar y practicar. Comunicación constante como parte de la vida diaria y no como elemento aislado que se usa solo al ingreso y egreso.

- Necesidades de adaptaciones de acceso para el aprendizaje

Acceder al currículo es de fundamental importancia y será un desafío que dependerá de diversas condiciones, algunas físicas-ambientales, otras relacionadas al uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas, que se implementarán de acuerdo al análisis previo de las barreras que impidan el acceso al mismo.

Los destinatarios de este proyecto educativo requieren materiales y entornos adaptados, anticipación de rutinas, propuestas ricas sensorialmente, intervenciones pedagógicas que garanticen el acceso a los aprendizajes, considerando que poseen variaciones en cuanto a ritmo de trabajo, necesidades sensoriales, posibilidades motoras, capacidad para generalizar lo aprendido, para dirigir los procesos de atención, para imitar y desarrollar procesos simbólicos, entre otras.

En cuanto a los y las estudiantes con sordoceguera, las posibilidades de acceso a los contenidos curriculares dependen fuertemente de la integridad de los canales visual y auditivo y la relación de estos dos recursos sensoriales con la cognición, la memoria y las posibilidades comunicativas. Algunos estudiantes tendrán adaptaciones prescriptas como el equipamiento auditivo o anteojos para potenciar la información visual y auditiva, mientras que otros necesitarán de ubicación preferencial dentro del grupo para acceder a la información oral de una manera más eficiente. Las limitaciones de los canales visual y auditivo tienen consecuencias muy profundas en las posibilidades de comunicación y de movimiento. Por lo tanto, garantizar el acceso a los aprendizajes dependerá de una cuidadosa observación y valoración funcional de las posibilidades visuales y auditivas individuales de estos estudiantes. Dependiendo de sus posibilidades sensoriales y cognitivas, se podrán pensar en distintos medios audiovisuales (fotos digitales, dibujos, objetos concretos, pictogramas, indicadores táctiles de representación, uso de switches o activadores para el acceso a la tecnología o a la información y elementos adaptados de movilidad²⁹).

Las adaptaciones en respuesta a las necesidades de acceso deben ser acordadas por el equipo educativo y en coordinación con los profesionales del ámbito de salud según corresponda.

- Necesidades de apoyos personalizados y continuos.

Dependiendo de las necesidades particulares de cada estudiante, estos apoyos pueden ser extensivos y generalizados, diversificados, sistemáticos y especializados para determinadas situaciones que presenten una barrera para el acceso a los aprendizajes, el desarrollo de las actividades de la vida diaria, la participación en la escuela y dentro de la comunidad.

Estos apoyos pueden ser para la orientación y movilidad (estrategias para orientación y movilidad; apoyos personales; apoyos materiales como sillas adaptadas, ortesis, muletas, cuñas, bastones, muebles especiales, etc.) o ser apoyos sensoriales (auditivos, táctiles, visuales) que ofrecen información necesaria para el aprendizaje y para los desplazamientos (recursos de alta y baja tecnología, estrategias personalizadas para

²⁸ Entre los SAAC asistidos o con ayuda, los hay de baja tecnología (tableros de comunicación con pictogramas, fotografías, palabras, letras; se hace uso de ellas señalando la imagen); de media tecnología (switches, pulsadores que implican el uso de una batería y permiten grabar mensajes, tablet o celular con aplicaciones instaladas) y de alta tecnología (computadoras a través de un software específico y recursos educativos digitales).

²⁹ Llamamos **elementos adaptados de movilidad** a aquellos dispositivos que permiten un desplazamiento autónomo y que brindan mayor cantidad de información táctil que un bastón blanco o verde. Estos dispositivos se construyen de forma artesanal con diferentes materiales, por ejemplo caños de PVC o aros de plástico.

facilitar el acceso a la información) o apoyos sociales o emocionales (familia, amigos, docentes, compañeros de aula).

Algunos estudiantes requieren un alto nivel de guía y ayuda para realizar las propuestas, ya que en general requieren asistencia de otro/a para la realización de actividades básicas. La misma puede demandarse para el traslado: movilidad con asistencia media (andador), con asistencia total (silla de ruedas), con dificultades de la marcha, por requerimiento constante de supervisión (no registra el peligro, caminando tomado de la mano). Asimismo, puede ser necesaria para la alimentación e higiene durante la jornada escolar y para su desenvolvimiento en actividades educativas (disponerse a realizar una actividad, organizar su espacio de trabajo, mantener una rutina, participar de una propuesta, finalizarla, ir al baño, salir al recreo, etc.).

Otros/as necesitan el acompañamiento corporal para la ejecución de diferentes tareas; algunos/as rechazan el contacto corporal lo que, en ocasiones, dificulta la intervención docente. Hay estudiantes que presentan trastornos de conducta y adaptación y variaciones en los estados emocionales que requieren de estrategias y dispositivos de intervención para estas circunstancias. Otros/as tienen respuestas espontáneas de tipo reflejo, por lo que es necesario inhibir algunas para poder realizar ciertos movimientos y ejecutar las tareas.

Debido a estas necesidades, las intervenciones y planificaciones educativas brindarán el mayor número de posibilidades, experiencias y nivel de apoyo necesario para que los niños/as, jóvenes y adultos/as alcancen el mayor grado de autonomía y funcionalidad en sus entornos cotidianos y comunidad de pertenencia.

❖ FINALIDAD

La finalidad de este espacio es brindar educación integral a cada estudiante mediante una propuesta pedagógica multidimensional y centrada en la persona como eje de toda planificación.

El Espacio Educativo Múltiple tiene como propósitos generales:

- Desarrollar una formación integral a través de múltiples lenguajes abarcando los aspectos cognitivos, sociales, afectivos, emocionales, motrices y expresivos.
- Brindar oportunidades para la adquisición de aprendizajes significativos y para el desarrollo de habilidades que amplíen las oportunidades de participación del estudiante con autonomía en su entorno próximo y social, tanto en su hogar como en su comunidad.
- Propiciar la comunicación y el lenguaje en sus múltiples formas, con recursos asistidos y no asistidos, lingüístico y no lingüístico que ayude a los estudiantes a expresarse y a comprender las expresiones de los demás, ya sea de forma verbal o no verbal, atendiendo a sus deseos de expresión y comunicación.
- Favorecer la socialización, el conocimiento del entorno y el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales que posibiliten una mejor interacción en los distintos ambientes donde se desempeña cada estudiante.
- Potenciar las distintas formas de construcción, validación y acceso al conocimiento, promoviendo el desarrollo de inteligencias múltiples.
- Propiciar el aprendizaje de rutinas y conductas de cuidado de sí mismo.
- Fomentar la independencia, la autonomía en la toma de decisiones y la autodeterminación.
- Impulsar una comunicación fluida entre la institución educativa y la familia / referentes de cada estudiante.

Desde este marco general, se organizarán propuestas con *propósitos de enseñanza específicos a cada agrupamiento*, partiendo del conocimiento de las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes, de las necesidades educativas que devienen de la discapacidad, de las necesidades propias de la edad, de sus intereses y motivaciones teniendo en cuenta el contexto en el que viven. Esto permite trabajar desde las

potencialidades, desde sus estrategias para comunicarse y para aprender, atendiendo a itinerarios educativos personalizados dentro de la dinámica grupal, con diversidad de materiales, de actividades, de recursos y de estrategias acordes a cada trayectoria.

❖ ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

En función de la edad de sus destinatarios, se conformarán Espacios Educativos Múltiples para niños y niñas (desde los 6 a los 12 años) y Espacios Educativos Múltiples para adolescentes, jóvenes y adultos/as (desde los 12 años, en agrupamientos que incluyan estudiantes con edades próximas y propuestas acordes a las mismas).

La carga horaria para el/la estudiante se corresponde a la de jornada simple.

El funcionamiento de este espacio curricular se basará en sus **principios fundantes**:

- ***Inclusión de la familia como pilar fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.***

Implica la participación de la familia en todos los pasos del recorrido escolar y en la construcción de los proyectos de vida adulta y de transición a la adultez. En este marco, podemos pensar en la familia como sustento de cualquier proceso educativo.

Consideramos, por lo tanto, a la familia como una fuente fundamental de conocimiento en relación a las necesidades, intereses y fortalezas de cada estudiante; lo cual contribuirá a establecer la manera más eficiente de comunicación y determinar la cantidad y tipos de apoyo que necesitará y que posibilitará mayores niveles de independencia y autodeterminación.

Parte de esta información brindada por la familia quedará plasmada en la planificación individualizada (no individual) de cada estudiante dentro de su grupo de pares. Tal y como asumimos que todos/as los/as estudiantes participan de manera diversa y de acuerdo a sus posibilidades, del mismo modo construimos una relación con la familia entendiendo que cada núcleo familiar que acompaña a los/as estudiantes lo hace desde su propia realidad, con sus herramientas y a su propio ritmo.

Comprender las realidades familiares implica la escucha activa por parte de los y las docentes y la escuela, tomando conciencia de las implícitas relaciones de poder que se ponen en juego y rescatando la posibilidad de formar y transformar una nueva realidad vincular que se aleje de miradas hegemónicas para poner énfasis en la riqueza de cada integrante.

El trabajo con la familia y/o referentes, también permitirá articular los aprendizajes escolares con las experiencias y aprendizajes logrados y/o vivenciados en diferentes ámbitos y establecer acuerdos para el alcance de objetivos propuestos. Para esto son necesarios tiempos y espacios específicos en los que el/la docente y el equipo técnico se vinculen con la familia a partir de diálogos, talleres o actividades en conjunto, que son particulares a cada estudiante y su trayectoria. Para esta vinculación es importante tener en cuenta cómo los actores institucionales hacen accesible la comunicación a la familia (qué se informa, cómo se presenta la información, en qué horarios se la convoca, si se tienen en cuenta sus tiempos disponibles, etc.).

Asimismo, es fundamental acompañar a cada familia y sostener la comunicación sobre situaciones específicas que pueden resultar positivas o negativas en el proceso de aprendizaje o ser significativas para el desarrollo de la propuesta (rutinas, logros, necesidades, estado de salud, etc.). Asimismo, para informar, orientar, sugerir, buscar alternativas de trabajo en conjunto, acompañar y sostener, para atender consultas, escuchar expectativas, dudas, temores, para comunicar avances, construir estrategias para el desenvolvimiento con mayor independencia en el medio familiar y social, para sugerir espacios por fuera de la Institución que acompañen su desarrollo.

- ***Conformación del agrupamiento***

En función de construir una adecuada trayectoria educativa para cada niño/a, joven y adulto/a, la conformación de los agrupamientos se definirá anualmente de manera participativa entre directivos, técnicos y docentes considerando como criterios:

- La matrícula institucional: cantidad de estudiantes matriculados, la conformación de los grupos escolares existentes, los estudiantes que ingresan cada año.
- La edad de los y las estudiantes: compartir una edad es prioritario para el aprendizaje de habilidades sociales. En este sentido, se relacionan los intereses compartidos y los beneficios de la interacción con pares para el logro de otros aprendizajes.
- La cantidad reducida de estudiantes por grupo: a fin de dar respuesta a las necesidades individuales dentro de la dinámica grupal y al trabajo en grupo atendiendo a las particularidades. La cantidad dependerá de la realidad de cada agrupamiento.
- Las necesidades educativas evidenciadas a partir de la evaluación funcional.

Los agrupamientos están sujetos a evaluación periódica, pudiéndose realizar las modificaciones más convenientes para el aprendizaje de cada estudiante y el enriquecimiento del proyecto.

En cuanto al itinerario de los y las estudiantes, el mismo puede ser variable; es decir, concurrir al Espacio Educativo Múltiple y luego de adquirir ciertas habilidades, continuar la trayectoria en otros espacios o bien, iniciar en otra propuesta educativa y luego proseguir en este.

El Espacio Educativo Múltiple genera el desafío de innovar las propuestas a medida que el/la estudiante va avanzando en su trayectoria para sostener la motivación y los objetivos pedagógicos y para adecuarlas a sus edades e intereses, a fin de continuar brindando actividades significativas y no correr el riesgo de infantilizarlas.

En los/as estudiantes adultos/as la continuidad en el espacio se definirá a partir de una valoración profunda de sus necesidades personales y de aprendizaje y desde el trabajo institucional realizado sobre el ejercicio del derecho a la autodeterminación y el proceso de transición a la vida adulta. Teniendo en cuenta que las propuestas deben ser cronológicamente apropiadas, debe evitarse la institucionalización y propiciarse otras fuera de la Escuela / Centro desde el trabajo con redes comunitarias.

En este marco se acordará el egreso cuando el/la estudiante desee otra alternativa en el marco de su proyecto de vida, cuando sus condiciones psicofísicas se hayan modificado de tal forma que no sea posible su continuidad, cuando requiera otro tipo de servicio especializado.

• **Planificación y organización de la propuesta pedagógica a partir de la valoración funcional.**

La planificación y organización de la propuesta pedagógica toma como inicio y se fundamenta en una evaluación funcional educativa que contemple las destrezas y habilidades de los/as estudiantes en todas las áreas que competen al desarrollo. Considerando que el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico, socialmente construido e históricamente situado (Vygotsky, 2000), las observaciones informales y las reevaluaciones en distintos momentos del año escolar resultan vitales para la implementación de objetivos significativos y sustentan las estrategias didácticas que se ponen en juego dentro de la práctica docente.

La valoración y observación sistemática de las particularidades y posibilidades de los/as estudiantes, del progreso logrado y los desafíos que aún se presentan, será el andamiaje de una planificación de estrategias ricas en información sensorial como forma privilegiada de acceso al conocimiento.

• **Proyecto pedagógico siempre grupal con una mirada individualizada y resultado de un trabajo interdisciplinario.**

El proyecto pedagógico grupal se alinea a las necesidades individuales, utilizando un modo de trabajo singular con dispositivos y estrategias específicas basadas en las características de sus destinatarios, dando respuestas a dichas necesidades circunscritas en la dinámica del grupo, con propuestas significativas para el contexto educativo y social y desde un abordaje interdisciplinario.

Debido a la especificidad de la práctica educativa y las dificultades que demanda la comprensión de la totalidad de los aspectos del desarrollo de este estudiantado, el trabajo en equipo colaborativo resulta indispensable. Un proyecto educativo interdisciplinario implica pensar las intervenciones pedagógicas de manera conjunta y corresponsable entre los diferentes actores institucionales: comunidad escolar, docente, equipo técnico, supervisores, familia, estudiantes y profesionales de otras áreas que complementan y enriquecen la tarea docente. La labor interdisciplinar permite analizar, evaluar y replantear la situación pedagógica desde diversos puntos de vista, posibilitando nuevas formas de construir proyectos pedagógicos accesibles.

Un equipo colaborativo se potencia con la convivencia de saberes en favor de una educación de calidad para todos los/as estudiantes. Trabajar en equipo colaborativo significa ampliar la mirada para dar cabida a nuevos conocimientos que indefectiblemente enriquecen la práctica docente. A su vez, los aportes de la práctica docente resignifican los conocimientos profesionales de otras áreas para su implementación dentro del aula. El aporte de una diversidad de miradas permite que el proyecto pedagógico sea plausible de ser modificado, repensado desde una perspectiva crítica y reflexiva para considerar su revisión después de cada año escolar. Un equipo colaborativo se potencia con la convivencia de saberes en favor de una educación de calidad para todos los y las estudiantes.

- **Enfoque curricular funcional y ecológico como marco teórico específico**

Para construir el proyecto pedagógico y realizar intervenciones educativas en estos agrupamientos es preciso atender las singularidades de los y las estudiantes, las necesidades propias de la edad, su potencial de desarrollo en diferentes áreas, sus intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje etc. contextualizadas a sus entornos habituales o situaciones programadas, dando prioridad así a una planificación basada en sus posibilidades de aprendizaje, con la finalidad de desarrollar autonomía, habilidades, participación, disfrute y autodeterminación.

Por ello, el proyecto pedagógico se sustenta en el marco teórico del currículo ecológico-funcional del aprendizaje y representa la visión general de la implementación de las distintas propuestas planificadas en cada momento y que surgen a partir del mismo.

El currículo ecológico funcional posibilita organizar y operacionalizar las propuestas educativas con base en el currículo común, dentro de contextos naturales y funcionales, con la determinación de los apoyos necesarios y las adecuaciones que consideren lo que cada estudiante necesita para favorecer su participación en el contexto en el que se desenvuelve en función de su edad.

Esta tarea implica una equilibrada articulación entre lo que es común a todos/as los/as estudiantes y lo que es único según sus características y necesidades de aprendizaje. Esta perspectiva se sustenta en identificar lo que los y las estudiantes deben y son capaces de aprender, y considerar el aprendizaje de habilidades funcionales prioritarias -de acuerdo a su edad y diversidad funcional- y el desarrollo de sus capacidades para posibilitar su participación social y comunitaria (total o parcial en un rango de ambientes y actividades actuales y futuros).

Lo *ecológico* implica tener en cuenta el ambiente cultural, social y económico cotidiano de la persona con discapacidad y sus necesidades; por lo que se analizan los entornos en los que participa y se diseñan experiencias de aprendizaje relativas a habilidades funcionales para relacionarse con otros, para comunicarse y conseguir un manejo personal adecuado (vestido, alimentación, entre otras), para recrearse, para incrementar su participación en distintos ámbitos. De este modo, lo ecológico relaciona escuela –familia – comunidad.

Este currículo se centra en las capacidades, ritmos, historia personal, estilo de aprendizaje de el/la estudiante dentro de contextos naturales e interacciones que establece en su ámbito familiar y socio-cultural; por lo que los aprendizajes que se seleccionan deben ser funcionales, significativos, apropiados a la edad, con proyección hacia el futuro y desarrollados en diferentes ambientes, posibilitando su generalización en distintas situaciones. Se incluyen aprendizajes formales o intencionales y aprendizajes incidentales, ya que aspectos

habitualmente asociados a este último se deben transformar en instancias explícitas desde la intervención docente.

Las *actividades y habilidades funcionales*³⁰ y las estrategias generadas deben tener un sentido práctico y responder a un desafío real, a habilidades y destrezas que el/la estudiante tiene que aprender a su edad; como así también, debe atender a sus intereses y prioridades propias y de su familia.

Las habilidades para una actividad son funcionales si son adecuadas a la edad, posibles de ocurrir en ambientes actuales y futuros y si resultan suficientemente importantes dado que la persona con discapacidad no la puede realizar por sí misma y otra persona la ejecuta por ella, y si además, se vincula a una actividad que puede realizarse cada día de la vida.

No obstante, hay actividades no funcionales que deben ser incluidas en las propuestas educativas porque son necesarias o significativas en tanto: facilitan una mejora del espacio vital (ej. actividades de uso de tiempo libre), son prioritarias para la familia, facilitan la interacción con otros/as personas, favorecen la independencia y la participación en el uso de materiales apropiados a la edad, pueden suceder en más de un ambiente (escuela/casa/comunidad), ponen en juego propiedades sensoriales o de movimiento que favorecen la participación de el/la estudiante en el desarrollo de la misma.

Toda actividad debe ser ubicada en contexto y en situaciones reales para que resulten más significativas. Asimismo, tener en cuenta que la actividad debe tener un inicio, un desarrollo y un cierre involucrando a el/la estudiante en los tres momentos para la comprensión de su significado.

- **Disposición variada de tiempos, espacios y actividades.**

La propuesta debe organizarse de manera sistemática con una disposición variada en cuanto a tiempos y espacios escolares y con cierto grado de flexibilidad que no evite sino que permita la revisión y reflexión crítica de la labor docente para su mejora.

Dichos tiempos y espacios se desarrollarán dentro y fuera de la institución educativa para apoyar y enriquecer los aprendizajes de los/as estudiantes en diferentes contextos. Esto conlleva la posibilidad de contar con otros sitios (salón de usos múltiples, patio, espacios verdes, biblioteca, sala sensorial, etc.), de modificar la distribución espacial de mobiliario, la adaptación de materiales y entornos físicos, de atender al tiempo que demanda la realización de rutinas diarias (higiene de manos, merienda, cambiado de pañales, traslado de sala, necesidad de asistencia), y a los tiempos, modos de organizar y llevar a cabo las actividades; a la duración y forma de los recreos, según las características y necesidades de cada grupo; al abordaje de diferentes situaciones que se presentan en la cotidianeidad.

Disponer de distintos espacios permite concretar diferentes actividades con docentes y técnicos, compartir propuestas con otros grupos o con otras instituciones, seleccionar espacios y dispositivos educativos que permitan el descanso y la recreación, como así también la posibilidad de elegir otro lugar para favorecer la atención y las interacciones ante situaciones particulares que se presentan durante el día escolar.

La organización de tiempos de adaptación de los y las estudiantes para el ingreso a este espacio curricular puede implementarse si fuera justificadamente necesaria. La misma será en función de sus características y siempre con un seguimiento apropiado y un tiempo determinado de acuerdo a sus posibilidades de atención. Los periodos de adaptación si bien son necesarios, deben estar justificados y monitoreados para lograr de a poco la integración dentro de todo el horario institucional.

En cuanto a las actividades de enseñanza, las mismas se basarán en los diversos lenguajes expresivos y receptivos, según distintas formas de estructurar las experiencias pedagógicas promoviendo y garantizando la accesibilidad de los aprendizajes para que sean significativos.

³⁰ En relación a **actividad y habilidad funcional** se sugiere ampliar en "Programa de liderazgo educativo. Escuela Perkins para ciegos. Clase 2005-2006. Cap. IV Actividades funcionales y significativas".

La implicación de múltiples lenguajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje contará con el valioso aporte y articulación con las áreas artísticas, de educación física, de lenguaje digital que posibilitan espacios con objetivos propios, como así también para potenciar objetivos del docente de grupo.

Asimismo, se puede considerar la teoría de las inteligencias múltiples como dispositivo didáctico y estrechamente relacionado con las diversas formas de aprender que caracterizan al sujeto. En este sentido, el diseño e implementación de estrategias didácticas que permitan el despliegue de los estilos de aprendizaje que predominan en los/as estudiantes, facilitará el proceso de adquisición de los conocimientos, utilizando los canales predominantes.

La diversidad en estrategias de abordaje, tiempos, espacios, agrupamiento beneficia la participación de los/as estudiantes, al igual que acciones más específicas adecuadas a sus posibilidades e incluidas en una dinámica grupal. La utilización de una diversidad de materiales puestos en valor y en acción dentro de actividades funcionales apropiadas a la edad en una variedad de escenarios pedagógicos incrementa la posibilidad de apropiarse de los aprendizajes, ayuda al logro de independencia e incrementa las oportunidades de interactuar con otros. Esto implica que los aprendizajes serán planificados con el objetivo de que las destrezas y habilidades puedan ser generalizadas a otros contextos y ocupaciones.

- **Accesibilidad e inclusión educativa (DUA)**

Desde la mirada del DUA, cada docente elabora formas diversas de presentar la información, formas diversas para mostrar lo aprendido, formas diversas de participación e implicancia.

Se trata de favorecer la organización de entornos que contemplen la diversidad: modos de desplazarse, de acceder a la información, de conocer, de comprender; brindando apoyos y productos para garantizar la participación. Por lo cual, se deberá tener en cuenta la accesibilidad al medio físico, la accesibilidad a la comunicación, la accesibilidad didáctica vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje (diversificación de recursos y estrategias para el desarrollo de actividades, distintas formas de evaluación, presentación de contenidos utilizando distintos formatos que posibiliten el intercambio de la información).

Por ello, ante cada estudiante, el equipo educativo debe preguntarse: cómo aprende (canales sensoriales, modos óptimos de recibir información), en qué ambiente aprende mejor, qué sistemas de apoyos necesita, qué materiales son adecuados, qué modificaciones deben realizarse. Del mismo modo, la mirada curricular debe centrarse en las ideas centrales, mayores y abarcativas, seleccionando contenidos en cada una de los ámbitos/núcleos que se centren en lo que es significativo y transferible a otros entornos y aprendizajes. La planificación centrada en la persona con una puesta en juego en los procesos reflexivos de la práctica docente es vital. Pensar en los núcleos de aprendizaje debe conducir a un proceso reflexivo en el cual la/el docente se pregunten qué conocimientos, habilidades, destrezas son funcionales y representativos de la edad cronológica de el/la estudiante, que conceptos se incluyen que son transferibles a otros aprendizajes, qué posibilidades de participación y socialización se pueden incluir, qué contenidos que se despliegan en cada núcleo.

Pensar en un proceso educativo integral e inclusivo requiere evaluar la accesibilidad de los espacios físicos, los contextos áulicos, los materiales y recursos pedagógicos y la didáctica específica de esta población de estudiantes. Son ejemplos de adaptaciones el uso de macro-tipo para estudiantes con necesidades visuales, el bastón con adaptaciones para un mejor control motor o dispositivos adaptados de movilidad, un ambiente organizado, predecible y coherente, identificaciones táctiles de los espacios, identificación y organización precisa de los materiales de trabajo, delimitación del espacio de trabajo con atril y fibrones negros gruesos, calendario de actividades con dibujos en blanco y negro y elementos concretos que lo acompañen, que refleje el nivel cognitivo y sensorial de cada estudiante con sus particularidades de comunicación, reducción de asignaciones de tarea, instrucciones verbales claras y consistentes.

En suma, el DUA propone desplazar la mirada sobre la discapacidad como carencia y proponer una enseñanza que tenga como objetivo minimizar las barreras de acceso a los aprendizajes y al entorno y potenciar las capacidades de cada estudiante en el contexto escolar.

❖ ROL DOCENTE Y TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO

En cuanto al **rol docente**, si bien la flexibilidad ante los cambios, las capacidades de empatía, de motivación y creatividad, de identificar barreras institucionales y académicas, de implementar diversos recursos y estrategias atendiendo a la singularidad de cada estudiante, de repensar a diario la práctica son características comunes a los docentes de la modalidad de Educación Especial, se trata de cualidades aún más necesarias para el desarrollo de propuestas en el Espacio Educativo Múltiple. Considerando además, que el cuerpo del docente es un medio esencial de encuentro e interacción con el/la estudiante y un recurso más en los espacios de juego y aprendizaje en estos agrupamientos.

Este desempeño profesional también requiere que el/la docente se comunique con sus palabras, tono de voz, expresión facial, gestos, postura corporal, señales visuales/táctiles, que considere la manera de presentar las actividades y recursos para propiciar una comunicación eficaz, ya que el/la estudiante requiere una multiplicidad de indicaciones comunicativas para optimizar su comprensión. Asimismo, tanto el/la docente como otros profesionales que acompañan los procesos educativos son fundamentales en la implementación de dispositivos que permitan que el/la estudiante use sus herramientas comunicativas para expresarse y estar en contacto con el mundo que lo circunda y contiene.

Como refiere Flavia Steiner:

La educación de alumnos con discapacidad múltiple incluyendo la sordoceguera implica, no sólo apropiarse de conocimientos específicos, sino comprender que todos los humanos aprendemos dentro de la diversidad que nos reúne y nos constituye como sujetos dentro de un grupo social que se modifica, cambia y se transforma a través y por nuestra presencia. Significa que el docente debe combinar los conocimientos con la reflexión, la pregunta, convivir con la incertidumbre y usar su creatividad en momentos difíciles con una población con necesidades complejas (2016, p. 37).

Por ello, es fundamental la formación profesional continua y específica de todo el plantel educativo, cuestión que debe ser incentivada y acompañada desde los equipos de conducción y habilitarse la rotación de los y las docentes por las diferentes propuestas curriculares institucionales, luego de cierto período de tiempo. Esta acción propicia el enriquecimiento e innovación de la propuesta educativa desde diferentes miradas, la formación en servicio, la vinculación de los y las estudiantes con varios docentes y una dinámica institucional más fluida.

Para lograr una óptima propuesta pedagógica será necesario tener en cuenta la importancia del *trabajo interdisciplinario* entre todos los actores educativos.

El **trabajo en equipo** resulta sumamente enriquecedor para la planificación y práctica de las propuestas, para aunar criterios de intervención pedagógica, para consensuar decisiones, para la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para orientar cada trayectoria educativa. Se centrará en la comunicación y articulación entre docentes, técnicos y directivos y en las posibilidades, potencialidades y fortalezas de los niños/as, jóvenes y adultos/as que transitan por esta propuesta pedagógica.

La tarea articulada entre docentes de las áreas artísticas con el/la docente de grupo enriquece el hacer de los y las estudiantes al momento de llevar a cabo las tareas de los espacios, dado que estimulan el desarrollo de conocimientos compartidos desde las diferentes propuestas pedagógicas y brindan abordaje integral desde los lenguajes expresivos y se constituyen en otros medios para lograr la atención de los y las estudiantes.

El trabajo interdisciplinario y colaborativo entre docentes de grupo, docentes de las áreas artísticas y de educación física, referentes de TIC y profesionales del Equipo Técnico permite la generación de proyectos específicos, el abordaje de contenidos en el contexto grupal y la articulación en otros ámbitos. En este sentido, la mirada de los técnicos será de suma relevancia, aportando a la tarea docente especificidades disciplinares.

Los integrantes del Equipo Técnico ejercen su función acompañando, interviniendo, orientando y diseñando junto a docentes propuestas que otorguen sentido a la enseñanza de saberes priorizados donde los niños/as, jóvenes y adultos/as tengan oportunidades de ponerlas en práctica en distintos contextos, situaciones y en vinculación con diversos contenidos. Este acompañamiento también es necesario para contribuir con los y las docentes en la resolución de desafíos que plantea el crecimiento de cada estudiante, los nuevos contenidos a enseñar o las nuevas situaciones sociales. Su tarea puede organizarse como referentes para cada grupo, desde la formación y visión de cada uno para fortalecer las posibilidades de aprendizaje; construyendo con otros de manera articulada e integral.

Los profesionales de los equipos técnicos también acompañan a los/as docentes en el diseño y la ejecución del proyecto pedagógico, facilitando la accesibilidad a las propuestas educativas, problematizando demandas, compartiendo criterios, aportando saberes específicos para el desarrollo de alguna actividad en particular, articulando sus intervenciones -desde cada especificidad- con la propuesta del docente. En este sentido, a partir de los propósitos de su propuesta pedagógica puede requerir intervenciones puntuales de uno u otro profesional para un objetivo específico; lo que no amerita trabajar colaborativamente con todo el equipo técnico para cumplir objetivos del proyecto pedagógico en distintos momentos.

En función del currículo ecológico funcional, los técnicos efectúan sus intervenciones en el contexto donde los/as estudiantes realizan la actividad. Por ejemplo, la Terapeuta Ocupacional del equipo técnico institucional implementará dispositivos para facilitar las actividades de motricidad fina con el objetivo de que el estudiante adquiera un mayor nivel de autonomía en el horario de almuerzo, facilitando también el diálogo e intercambios con la familia para que estos apoyos se puedan aplicar en otros entornos.

Este accionar se complementa con la comunicación con la familia y profesionales externos -si los hubiera- que desde el ámbito de salud se vinculan con el/la estudiante, aportando al quehacer institucional a partir de ejes en común. Esto se logra mediante la habilitación de canales de comunicación, reuniones y el seguimiento de cada estudiante en particular.

En este dinamismo institucional, el equipo directivo acompaña desde su rol, atendiendo las necesidades que este agrupamiento requiere. Facilita además el *trabajo corresponsable en red* con otras instituciones u organizaciones, cuando el acompañamiento de una trayectoria en particular requiera un abordaje interinstitucional para la garantía de derechos.

El Espacio Educativo Múltiple comprometerá el **abordaje en pareja pedagógica** articulando tiempos y espacios de intervención entre docente de sección, de áreas (artísticas, educación física, TIC) y/o profesionales de los equipos técnicos, en función de la propuesta organizada.

Resulta una fortaleza el trabajo en pareja pedagógica, ya que facilita la dinámica diaria, la enseñanza y atención personalizada a cada estudiante, dando respuesta a necesidades específicas; aunque su adopción dependerá de las características de cada agrupamiento, necesidades particulares y realidad institucional.

Esta modalidad de intervención posibilita construir y ofrecer un importante volumen de herramientas, alternativas comunicacionales y de aprendizaje para las actividades planificadas a diario, implementar estrategias ante emergente o demandas del alumno, innovar en técnicas y/o recursos, mejorar la evaluación formativa, el repensar las prácticas y reajustar las propuestas.

La pareja pedagógica establece acuerdos de trabajo, planifica en forma conjunta, manteniendo una comunicación fluida y unificando criterios respecto a los contenidos a abordar, según los objetivos planteados y las potencialidades de cada estudiante.

En ocasiones, los y las docentes a cargo de estos agrupamientos pueden conformar parejas pedagógicas para planificar y llevar a cabo de manera conjunta un proyecto específico, permitiendo cuando fuera necesario (según los objetivos y contenidos de enseñanza), el reagrupamiento de estudiantes, es decir, que en determinados momentos se reúnen y trabajan juntos dos agrupamientos. Otra posibilidad es que contando con una pareja pedagógica para una grupalidad -dentro del horario semanal para el desarrollo de alguna

propuesta particular- el grupo puede tener un desdoblamiento y rotación entre las propuestas a cargo de cada docente para trabajar de forma más específica, las necesidades en los aprendizajes del alumnado.

Articulación con profesionales externos al ámbito educativo

Los niños/as, jóvenes y adultos/as con discapacidad que cursan este espacio curricular presentan necesidades que en muchos casos, se derivan de su condición de salud. Estas condiciones afectan la accesibilidad a los aprendizajes haciendo necesario el aporte de los profesionales externos a la institución educativa que se ocupan de la atención de la salud de el/la estudiante. Esto implica una coordinación y trabajo intersectorial con el sector de salud.

En el marco de un trabajo articulado, la comunicación periódica, el planteamiento de objetivos y la recepción de orientaciones son muy valiosos para el cuidado de el/la estudiante en el espacio institucional y para la planificación de actividades educativas de manera accesible. Sirven de ejemplo, el asesoramiento externo sobre posturas adecuadas, sobre acciones a realizar ante una convulsión o sobre los efectos de una mediación en los periodos atencionales durante una jornada escolar.

Es decir, que los ámbitos de educación y salud se relacionan para propiciar la accesibilidad a los aprendizajes y para acompañar la trayectoria de manera integral desde una visión de trabajo colaborativo y de corresponsabilidad.

❖ EVALUACIÓN FUNCIONAL EDUCATIVA

Desde el Modelo Social de Discapacidad, la evaluación funcional educativa implica la obtención de información sobre el/la niño/a, joven o adulto/a con discapacidad en sus entornos cotidianos y sobre la interacción que establece en los mismos cuando realiza diversas actividades.

Esta tarea tiene por finalidad conocer las capacidades, intereses y necesidades educativas de el/la estudiante, los apoyos y las configuraciones didácticas que requiera para participar y aprender. Al mismo tiempo, brinda aportes para la realización de los ajustes razonables frente a las barreras identificadas en el contexto social, familiar y educativo, facilitando la accesibilidad del entorno.

Esta evaluación se realiza mediante la observación y la entrevista, centrando la mirada en la actividad de participación en el entorno; en particular, en las situaciones de aprendizaje en el ámbito educativo para priorizar los apoyos necesarios para la autonomía y la autodeterminación en su trayectoria.

La evaluación funcional implica un trabajo en equipo que incluye a docentes a cargo de el/la estudiante, integrantes de los equipos técnicos, a la familia y personas significativas de otros entornos donde se desenvuelve. Por lo cual, además de la observación en el contexto educativo se realiza la entrevista con referentes familiares y con profesionales del ámbito de salud si fuera posible.

Al realizar la valoración funcional hay que tener en cuenta distintos aspectos que den cuenta de los modos en que el/la niño/a, joven o adulto/a percibe, comprende, expresa y participa en situaciones de aprendizaje; qué y cómo puede hacer por sí mismo/a o con diferentes intensidades de apoyo y las ayudas técnicas necesarias.

La sistematización de la valoración se incluye como informe en el legajo de el/la estudiante.

A continuación se presenta el dispositivo de evaluación funcional destinado al Espacio Educativo Múltiple. No obstante, los equipos educativos institucionales pueden tomar este instrumento y enriquecer su formato para su aplicación en relación a las trayectorias de estudiantes de otros agrupamientos en pos de la identificación de apoyos para cada una en particular, -considerando las diferentes dimensiones educativas.

Evaluación funcional educativa en el Espacio Educativo Múltiple

Una evaluación es, indudablemente, un proceso formativo, una puesta en valor de las destrezas, habilidades, posibilidades de un/a estudiante, sin importar su discapacidad ni el nivel de apoyos que necesita para el acceso a los aprendizajes. Desde la perspectiva de la educación integral, consideramos que todos los y las estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera aportan saberes y habilidades valiosos y pueden aprender nuevos conocimientos cuando la propuesta pedagógica es adecuada y significativa. Por lo tanto, una evaluación comprometida y profunda resulta vital para conocer a cada estudiante y poder planificar una propuesta educativa de calidad.

Cuando evaluamos a un/a estudiante, lo observamos en los ambientes naturales y en todas las áreas de crecimiento y desarrollo: las posibilidades motoras, la comunicación, la socialización y vida en comunidad, los recursos de autocuidado, aspectos cognitivos y educativos, las posibilidades sensoriales y orientación y movilidad. Este proceso evaluativo enriquece la mirada sobre el/la estudiante, pero no representa, necesariamente, un camino libre de dudas, de incertidumbres o de incógnitas que se van develando a medida que se inicia el camino de aprendizaje. En ese sentido, la evaluación como proceso formativo enriquece la construcción de conocimiento profesional, la posibilidad de escuchar y preguntar(se) sobre aquello que observamos y una oportunidad de generar propuestas pedagógicas acordes a las necesidades individuales de cada estudiante, siempre haciendo énfasis en la accesibilidad como brújula para guiar la planificación del proceso de enseñanza.

La evaluación educacional de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera es un proceso complejo que va más allá de la administración de una simple herramienta de evaluación formal. Este proceso dinámico es más efectivo cuando representa un esfuerzo y un compromiso grupal, con las familias de los estudiantes, sus cuidadores y profesionales como miembros integrales del equipo que acompaña a la institución educativa. No es posible tener una mirada integral del individuo sin hacer partícipes activos a quienes representan la comunidad cercana al estudiante, sus familias y aquellas personas que los cuidan, enseñan, nutren y contienen en su vida diaria. Por otra parte, los profesionales del campo de la salud enriquecen los procesos evaluativos con conocimientos propios de áreas que son cruciales para el acceso a los aprendizajes. De este modo, una evaluación integral funcional implica el esfuerzo consciente de escuchar una diversidad de voces que no son ajenas al proceso educativo, sino que por el contrario, lo enriquecen y acompañan.

La evaluación funcional educativa de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera implica la observación y el conocimiento de varias áreas pertinentes al aprendizaje de estos/as estudiantes y la posibilidad de planificar un programa educativo que esté acorde a la complejidad de esta condición. No se trata de fijar puntajes o identificar niveles dentro de una escala de evaluación con parámetros establecidos o estandarizados, sino una observación comprometida y paciente que permita orientar y resignificar la práctica docente, generar una propuesta de intervención apropiada y elaborar un plan educativo individualizado con el estudiante como centro de todos los esfuerzos.

En líneas generales, la evaluación funcional pedagógica tiene como objetivos:

- Conocer los recursos y las riquezas de saberes de el/la estudiante en la multiplicidad de áreas del desarrollo.
- Establecer necesidades y apoyos para que pueda acceder a los aprendizajes.
- Planificar una propuesta pedagógica acorde a las necesidades y motivaciones del individuo en espacios curriculares apropiados para la edad.
- Identificar objetivos generales y específicos que guiarán los procesos de planificación centrada en el/la estudiante y que se reevaluarán a final de año para establecer los progresos realizados e identificar las áreas que continúan presentando desafíos.
- Recopilar y organizar información relevante de el/la estudiante para orientar a las familias, a los profesionales que acompañan su desarrollo y garantizar un fluido proceso de transición cuando el/la estudiante cambie de grupo, de contexto escolar o realice un proceso de transición a otros espacios curriculares.

En síntesis, un proceso de evaluación no es un fin en sí mismo, sino parte del proceso más amplio de generar un plan educativo individualizado que garantice el acceso a los aprendizajes de todos los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera (ADEFAP, 2011:6). No es posible enmarcar los aprendizajes dentro de una propuesta educativa integral sin antes conocer al estudiante cuando ingresa dentro del espacio educativo. Por otro lado, esta evaluación inicial debe ser acompañada formal e informalmente a través del año para analizar y reflexionar sobre los objetivos que se plantearon, cómo fue la evolución del estudiante, que aspectos de la práctica docente fueron conducentes a un tránsito educativo relevante y cuáles son los objetivos que se plantean para el futuro cercano.

Dimensiones de Desarrollo en la Evaluación Educativa

Como se estableció previamente, el objetivo de la evaluación funcional pedagógica es la puesta en valor de las riquezas y saberes que tienen los y las estudiantes cuando ingresan dentro del sistema educativo, conocer las dificultades en cada una de las dimensiones del desarrollo y diseñar un programa educativo que incluya objetivos a largo y corto plazo que sean significativos y pertinentes a cada estudiante.

Las **dimensiones educativas** que se consideran son:

- Sensorial: visión, audición, tacto
- Lenguaje y Comunicación
- Motora: postura, movimiento y propiocepción
- Orientación y Movilidad
- Psicosocial (emocional, vincular)
- Comportamiento
- Actividades para la vida diaria (básicas e instrumentales)
- Educativa

El **objetivo** fundamental es observar a los y las estudiantes de los Espacios Educativos Múltiples en actividades dentro de ambientes naturales y en contextos escolares, observando cuidadosamente los apoyos necesarios y las habilidades que se despliegan como recursos para futuros aprendizajes.

Si bien este modelo de evaluación funcional educativa contiene un protocolo de evaluación en relación a las dimensiones evaluativas, no pretende imponer un procedimiento fijo e inmutable, sino que sirve de guía para la orientación de las/os docentes en su implementación. Como cualquier dispositivo evaluativo debe ser permeable a las miradas culturales y pedagógicas de cada institución escolar y servir como propuesta que guíe y estructure de algún modo los procesos de observación que serán los que aportan la riqueza de la futura planificación.

Los procesos evaluativos con una mirada integral de el/la estudiante no tienen fecha límite para su conclusión, ya que al recoger datos y realizar las observaciones se incluye información de distintos profesionales y en ambientes diversos. Sin embargo, proponemos ser eficientes en la recolección de información para que el tiempo de la evaluación no se extienda demasiado, dificultando en última instancia, el proceso de planificación. Cuando el equipo docente, junto con los profesionales y la familia, determinen que la evaluación es comprehensiva y permite la formulación de objetivos educativos, se presenta un **informe** único que abarque las áreas evaluadas y observadas.

Dentro de este documento, se incluyen las observaciones en las diferentes áreas del desarrollo, recomendaciones de modificaciones y adaptaciones curriculares para la accesibilidad a los aprendizajes, sugerencias para la familia y los profesionales que acompañan a el/la estudiante en otros espacios y el planteo de objetivos pedagógicos que formulen estrategias educativas tendientes a la superación de desafíos que el/la estudiante experimenta. Este documento único, elaborado conjuntamente por todos los involucrados en la evaluación es lo que caracteriza el modelo colaborativo y formativo de este dispositivo, incluyendo una diversidad de voces que amplían la mirada educativa integral de el/la estudiante.

Fundamentación Teórico-Conceptual

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU – Organización de las Naciones Unidas, (2008) en su artículo 24 establece que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. Esto implica el compromiso de garantizar un sistema educativo integral de calidad, incluyendo un proceso evaluativo global del estudiante y el establecimiento de modificaciones, adaptaciones y apoyos para asegurar el acceso a los aprendizajes dentro del contexto educativo más adecuado.

En algunos de los y las estudiantes, los apoyos estarán relacionados, por ejemplo, con sistemas de comunicación alternativos y aumentativos, alfabetización en clave de múltiples lenguajes, orientación y movilidad, lengua de señas o rutinas sensoriales que ayuden a organizar su día dentro de la institución escolar. Además, el proceso de evaluación presenta la oportunidad de examinar las prácticas docentes con una mirada crítica y transformadora de tal modo que todos los miembros de la comunidad escolar (docentes, supervisores/as, directivos, estudiantes y familias) entretejan sus funciones para la elaboración de propuestas pedagógicas relevantes que garanticen el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad.

El término **funcional** se refiere a la posibilidad de evaluar teniendo en cuenta las necesidades actuales y futuras de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera y sus familias, como así también las necesidades de la escuela. Un proceso de evaluación funcional tiene como objetivo identificar el potencial de los y las estudiantes y también desarrollar habilidades para fomentar la independencia y la autogestión. Este modelo funcional considera todas las áreas de desarrollo incorporadas en los contextos de aprendizaje, en la vida práctica y las interacciones sociales. Estas áreas de desarrollo se observan dentro de los ambientes naturales que el/la estudiante transita: la familia, la escuela, la comunidad, los ámbitos vocacionales o laborales, el ocio y la recreación. El término funcional apela, por otro lado, a la mirada integral enmarcada dentro de la observación como metodología, en el análisis de destrezas, las interacciones en entornos diferentes, la puesta en valor de los saberes en las actividades que se propongan y no está guiada por resultados que utilizan escalas de desarrollo con valores numéricos. Se respetan y valoran los niveles de desarrollo de cada estudiante como base para la construcción de la observación y su posterior descripción narrativa.

El término **ecológico** que se agrega al enfoque teórico considera las potencialidades y habilidades desarrolladas en el contexto de los entornos naturales que transita el estudiante: familiar, escolar y social, considerando que los procesos de socialización y de aprendizaje se desarrollan y resignifican dentro de una cultura.

Para una mayor comprensión de la amplitud de las áreas que componen la evaluación funcional pedagógica, analizamos cada una en detalle y proponemos **ámbitos funcionales para la observación**.

- **Área Visual**

Las observaciones del uso de la visión en estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera tiene como objetivo detectar cómo el/la niño/a o joven usa la visión residual en actividades de la vida diaria y acordes a su edad para establecer una propuesta educativa que maximice la riqueza visual y provea de adaptaciones y modificaciones en caso de dificultades. La observación de el/la estudiante en diversas situaciones, condiciones de iluminación variables, posición y distancia, permite entender cómo usa la visión para aprender, comunicarse, orientarse en el espacio y vincularse con sus pares. Las observaciones de este ámbito nos permiten entender si el campo visual tiene áreas de mayor funcionalidad para comprender dónde colocar los materiales y realizar las actividades. Es importante consultar con la familia sobre sus apreciaciones en relación al uso de la visión funcional y siempre recomendar una atención oftalmológica rutinaria para cuidar de la salud ocular. Un gran porcentaje de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera tienen dificultades de percepción y procesamiento visual relacionadas con el desarrollo del sistema nervioso y por lo tanto necesitan ser observados en el área visual aun cuando no presenten un diagnóstico específico que indique baja visión. Es importante observar el desempeño visual en actividades y entornos cercanos, de

distancias medias y también dentro de los espacios más amplios ya sea dentro o fuera de la institución escolar.

- **Área Auditiva**

El concepto clásico del sistema auditivo tiene en cuenta tres elementos: el sistema receptivo periférico, las vías auditivas y la estructura cortical (Machado, 2003). En el sistema periférico, el sonido producido por el medio ambiente, es decir, la vibración del sonido pasa a través del oído externo, oído medio y llega a la cóclea que es el órgano sensorial de la audición. Los sonidos de la cóclea se transmiten a través del nervio coclear y las vías auditivas y sigue la vía del tronco cerebral, siendo procesados vía cortical. En resumen, el sistema periférico recibe la información, las vías auditivas transmiten la información y la estructura cortical procesa la información. Cuando hay déficit en la percepción auditiva no hay una captación adecuada de las señales sonoras, afectando la comunicación, la socialización y la posibilidad de vincularse con el entorno y las actividades.

Si bien las pruebas de diagnóstico son esenciales para aclarar el tipo de pérdida auditiva y la cantidad de pérdida, lo que es prioritario evaluar es la funcionalidad de la audición residual o la posibilidad de comprender los mensajes hablados, las producciones sonoras de otras fuentes, conectarse con el medio ambiente y los pares y reconocer los sonidos del medio ambiente. Los niños y jóvenes con discapacidades múltiples pueden presentar desórdenes del procesamiento auditivo. Son capaces, por ejemplo, de identificar las canciones, discriminar voces, pero no necesariamente comprender el significado del mensaje. "Por lo tanto, la evaluación educativa funcional puede ser un instrumento de evaluación de las respuestas en relación al procesamiento auditivo" (ADEFAR, 2011:14). Los docentes del área artística y de educación física son excelentes recursos para ampliar la mirada en esta área sensorial, acompañando al docente referente en la generación de actividades que pongan en valor las destrezas auditivas para el aprendizaje.

- **Área Táctil**

El sistema táctil además de percibir y procesar las sensaciones del tacto, también se utiliza como forma de protección, discriminación y reconocimiento de sensaciones tales como: textura, peso, presión, temperatura, formas y contornos, volumen y dimensiones físicas dentro de un espacio determinado. El sistema táctil permite, además, tomar conciencia del cuerpo, sus movimientos, y su posición en el espacio. Es importante, entonces, que los y las estudiantes con discapacidad múltiple aprendan a explorar libremente y acostumbrarse a las diferentes sensaciones que brinda el tacto, reconocer texturas y superficies, manipular e identificar objetos de uso cotidiano; aprender a través del tacto favorece la alfabetización y el desarrollo de conceptos que permitan la formación de nuevos aprendizajes. En el caso de un/a niño/a o joven que presente falta de visión y audición (sordoceguera), se utiliza el tacto como una forma de recepción, y por esta razón, las actividades y los entornos deben estar organizados de manera coherente para que el estudiante los pueda reconocer y procesar adecuadamente. Las nuevas experiencias táctiles incluidos en la vida de este/a niño/a y de este/a joven, seguramente proporcionará las bases de la adquisición de conocimientos.

- **Área del Lenguaje y la Comunicación**

Los aportes de Vigotsky (1997) proponen reflexionar sobre el lenguaje como construcción social y cultural, un sistema simbólico de representación de la realidad que nos hace humanos. Es a través del lenguaje que podemos estructurar el pensamiento y acceder a niveles más complejos de entender y representar la realidad que nos rodea. El lenguaje, sin embargo, como construcción cultural e histórica se sirve de múltiples medios para su expresión y recepción que comienzan de forma concreta para alcanzar niveles abstractos de representación en lo que Vygotsky (1997) denomina procesos psicológicos superiores. En un bebé pequeño, las formas de comunicación tienen relación con sus necesidades básicas (sueño, hambre, bienestar) y con la aproximación de quien más importa, la mamá, en los primeros meses de vida, aun cuando la palabra "madre" no se encuentre instalada dentro del vocabulario. Del mismo modo, el lenguaje se compone de movimientos corporales, cambios de tono, expresiones faciales, gestos, señas, sonidos donde la madre interpreta cada movimiento y comportamiento de su bebé. Así se entiende el "lenguaje" como un sistema de representación y de comunicación, de intercambio entre un receptor y un emisor con un mensaje producido

que ambos entienden, es decir con un código en común. Dentro de este proceso de evaluación funcional se busca de qué manera se facilita una forma de comunicación que permita al estudiante acceder a su entorno, a los aprendizajes y a la vez proponer un camino hacia formas más simbólicas.

La dificultad de "generalizar y transferir los conceptos de aprendizaje es una de las características observadas en niños/as y jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera" (ADEFAY, 2011:16). Por esto, la posibilidad de observar las formas comunicativas, la intención, la motivación por comunicarse resulta crucial para poder implementar cualquier propuesta pedagógica relevante. Como lo menciona Saramago (2004) y Cormedi (2009), la comunicación se entiende, entonces "como el eje principal del proceso educativo y la base necesaria para la transmisión de la información y las oportunidades de interacción". La comunicación se compone de formas receptivas y expresivas y ambas se usan y se enseñan dentro de los contextos escolares con esta población de estudiantes. A su vez, la comunicación puede ser prelingüística y lingüística. La comunicación pre lingüística es previa al desarrollo y adquisición del lenguaje (oral o por señas). La comunicación lingüística siendo la primera previa al desarrollo del lenguaje (oral o por señas) y la lingüística representa formas "verbales" de comunicación que se llevan a cabo en el uso de la "palabra" con su propio significado y sentido. Esta palabra se puede transmitir por vía oral, por señas o gestos pero siempre con una generalización dentro de un contexto y significación determinada.

La comunicación prelingüística se basa en movimientos corporales, claves táctiles, de movimiento, información del contexto y claves de objeto. Se nutre en su representación de objetos concretos, partes de objetos que son representativos (Por ej.: eslabón de una cadena para representar la palabra "hamaca"), imágenes digitales, pictogramas, fotografías, dibujos o esquemas, dependiendo de las posibilidades visuales y cognitivas del estudiante. En este sentido, el calendario de anticipación y comunicación que se use durante el día para establecer las rutinas en secuencias ordenadas, deberá seguir los criterios de comunicación que se establecen con el alumno. El calendario es parte del sistema de comunicación aumentativa y alternativa, pero no representa un fin en sí mismo sino una posibilidad de implementar una forma sistemática de comunicarse con el estudiante. Si el estudiante usa elementos concretos para identificar alguna de las rutinas del día (por ejemplo una pelota para educación física o una taza para la merienda), estos objetos deben estar dentro del calendario, de modo que representen la "palabra" que el estudiante usa para significar estas actividades. El calendario que se implemente se puede usar como agenda del día, pero también como forma de conversar sobre lo acontecido y enterarse de eventos o actividades que tendrán lugar en esa jornada.

En los niveles de comunicación lingüística el uso de los calendarios no deja de ser un dispositivo útil y pertinente, solo que contarán con formas más complejas y abstractas según lo necesite el o la estudiante. Por ejemplo, un calendario puede tener palabras y el dibujo de la seña, alfabeto manual, Braille o fotos digitales en combinación con letra escrita y braille.

Es importante comprender que ningún dispositivo de comunicación reemplaza a la palabra. Los y las estudiantes deben estar expuestos a la palabra hablada, cantada, recitada en todas sus manifestaciones y contextos con el objetivo de pertenecer a una comunidad de pares y adultos/as que contienen y convocan. Ser parte de la palabra es también ser parte de una cultura.

- **Motora: postura, movimiento y propiocepción**

Durante el primer año de vida, el/la niño/a aprende a partir de experiencias vinculares, sensoriales y exploratorias diferentes actitudes de control de movimientos y formas de desplazamiento. El mundo cobra forma a partir de la expansión de experiencias y posibilidades de movimiento. Se aprenden conceptos tales como: texturas, tamaños, formas, volúmenes, peso, temperatura y distribución espacial. A medida que el/la niño/a crece y desarrolla su potencial motor, estos conocimientos se amplían para consolidar lo aprendido y fundamentar nuevos aprendizajes que se traducirán en movimientos guiados por la intención, desplazamientos más autónomos, estrategias de resolución de problemas, herramientas operacionales que sustentan el desarrollo de la inteligencia. Este proceso continua durante la infancia y a través de toda la vida. En los/las estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, el posicionamiento adecuado y las posibilidades motoras interfieren significativamente en el desempeño dentro y fuera del aula, en las

oportunidades de comunicación y socialización y en el movimiento. Las respuestas visuales, comunicativas, la exploración e interacción están estrechamente vinculadas con las capacidades motoras. Las dificultades, no solo tienen que ver con las posibilidades de movimiento controlado y voluntario, sino con las posibilidades de representaciones de esquemas motores y patrones de movimiento, la reducción en la información que alimenta a la corteza motora y que subsecuentemente produce la acción de planificación y ejecución motora. Como lo explica Beziers y Rago (2009):

Para algunos, todo sucede como si las representaciones de las articulaciones, musculares, de piel, etc. no transmitieran sus informaciones. El estudiante busca sentir y reproducir el gesto, pero no es el desequilibrio del tono muscular que lo retiene, sino la incapacidad de sentir el comando que debe darse. Se experimenta la pobreza de la señal perceptiva y no se logra diferenciar los elementos del cuerpo, desconociendo la forma y dirección del movimiento. Por lo tanto, el deseo de moverse no encuentra ninguna manera de expresión. (Pág. 116)

Tales sensaciones involucran el sistema sensorial y perceptivo, ofreciendo al sistema nervioso, estímulos táctiles, visuales, auditivos, propioceptivos, olfativo, gustativos y vestibulares.

A través de esta estimulación aferente, combinado con sensaciones de placer y displacer, el niño aprende las nuevas posibilidades de movimiento, el desarrollo de patrones motores más sofisticados y coordinados, donde el control voluntario que está relacionado con el deseo, el pensamiento y la intención es espacio para desarrollarse y actuar.

A medida que el/la niño/a se mueve tiene nuevas experiencias, enriquece la información que le da a su sistema nervioso, que tiene el papel de integrar todas las informaciones y los estímulos recibidos con el fin de permitir la formación de conceptos y la construcción de los conocimientos.

En la sordoceguera y discapacidades múltiples hay dificultades de interacción y movilidad, que limitan el acceso en el mundo, reduciendo considerablemente las posibilidades de experiencia. Los y las estudiantes con discapacidad múltiple tienen una manera particular de percibir el mundo; muy a menudo, esta percepción es muy desorganizada debido a las dificultades sensoriales y de movilidad. Por lo tanto, es importante organizar el medio circundante de manera coherente, configurando las experiencias sensoriales de manera de que el desafío sea justo. Esto impulsará a que la plasticidad neuronal y el sistema nervioso se centren en el análisis y la integración de la información que se recibe y en consecuencia, en producir una respuesta motora más funcional y adecuada a la tarea que se realiza, sin dejar de involucrar los sistemas de apoyo que se necesiten para dichas acciones.

El cuerpo, como unidad simbólica que entreteje dimensiones complejas y variadas, es una herramienta de las posibilidades motoras y por lo tanto, organizar la postura, facilita la percepción ordenada del medio circundante. En palabras de Merleau-Ponty (2006), "el cuerpo es nuestro medio general de tener un mundo". Explorar las posturas más habilitadoras no solo aumenta la posibilidad de adquirir pautas y metas motoras, sino que permite el disfrute de la exploración, el juego, la comunicación y el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo global.

Identificar cual y cuáles son las posturas más favorables a las respuestas de estos niños, así como los materiales que pueden ayudar en la posición es esencial para la situación y evaluación de la intervención. Lo mismo se puede considerar con respecto a la identificación de los apoyos que favorecerán un movimiento más coordinado, funcional y eficiente.

● Orientación y Movilidad

La disciplina de Orientación y Movilidad es "el proceso en el cual se emplea la información sensorial para determinar la posición en el espacio y la relación entre la persona y los objetos, personas y actividades significativas en el medio ambiente, permitiendo integrar esta información para producir un desplazamiento significativo y con propósito" (Steiner, 2009).

La orientación y movilidad es vital en estudiantes con discapacidad visual y muy especialmente en aquellos/as con discapacidad múltiple y sordoceguera, principalmente por la necesidad de apelar a todos los recursos sensoriales que en esta población de estudiantes es limitada y que por sus necesidades motoras y cognitivas, necesita de configuraciones de apoyo más intensas y especializadas. La observación de destrezas de orientación y movilidad permite la inclusión de objetivos educativos para que la/el estudiante tenga un mejor entendimiento del espacio que la/lo rodea, donde están los objetos, personas o actividades significativas y cómo llegar a un destino determinado de forma segura y con el mayor nivel de autonomía posible.

Los tres principios fundamentales de Orientación y Movilidad son:

1. ¿Dónde estoy? (conciencia de tiempo y espacio presente)
2. ¿A dónde voy? (conciencia de tiempo y espacio próximo)
3. ¿Cómo llego a mi destino? (conciencia y control del proceso)

Cada uno de estos principios, conlleva una serie de destrezas que se observan en una evaluación inicial dentro de un contexto **ecológico y funcional**, es decir dentro de los espacios que el alumno transita y en el contexto de actividades significativas que ocurren dentro de la rutina diaria.

En el caso de los estudiantes con discapacidad múltiple y Sordoceguera, los niveles de apoyo, objetivos, recursos, modalidades de aprendizaje y sistemas de comunicación deben ser contemplados individualmente por el equipo docente, profesional y la familia, para implementar un programa de OyM que atienda todas estas necesidades, sin importar pero considerando, las destrezas, motivaciones y necesidades de cada alumno.

En este sentido, afirmamos que los/las estudiantes con discapacidad visual o sensorial de cualquier tipo pueden y deben contar con posibilidades para manipular, controlar y transitar los entornos que les son familiares, evitando palabras como "llevalo", "sentalo", "ponelo", y las reemplazamos por "caminemos juntos hacia", "te acompaño a", "vas a esperar sentado en" "cuando lleguemos a la esquina vamos a doblar a la derecha", cambiando el paradigma de objeto terapéutico por el de sujeto de derecho que debe y puede entender hacia donde se dirige y desde donde parte su ruta. Por lo tanto, los principios de Orientación y Movilidad que se mencionaron al comienzo, pueden entenderse no solo como lineamientos técnicos o principios que orientan lo pedagógico, sino también como propósitos de dignificación de la persona con discapacidad múltiple y sordoceguera. Todos/as los/las estudiantes tienen el derecho de saber dónde están, a dónde van, cómo van a llegar a destino y, sobre todo, para qué.

Es por esto que la enseñanza de OyM debe estar atravesada por elementos de comunicación e incluir conceptos académicos y sociales para que la accesibilidad y movimiento dentro de la comunidad tenga sentido y sea funcional.

Un/a estudiante con discapacidad múltiple, incluyendo la sordoceguera debe contar con un aprendizaje sensorial, espacial, comunicativo y técnico que contemple los diversos desafíos en el acceso al entorno, los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, los recursos táctiles y adaptados y una identificación espacial muy específica. Pensar en accesibilidad en OyM es considerar, no solo las destrezas del alumno/a, sino también la demarcación e identificación táctil de los entornos para que sean inequívocamente reconocidos por los sentidos.

En muchos casos, conceptos básicos como la conciencia del esquema corporal y la relación del cuerpo con otros elementos del medio ambiente, requieren de la participación de varios profesionales que, desde distintas perspectivas, aportan experiencias que ayudan al alumno a distinguir su cuerpo del resto del medio ambiente y a tomar conciencia de los movimientos exploratorios que el cuerpo puede realizar, muchas veces con asistencia de otro adulto o compañero. Esto no significa que un/a estudiante que necesita altos niveles de asistencia no se beneficie de saber dónde está su cuerpo y los objetos circundantes no pueda entender o ser expuesto al conocimiento de a dónde va y no practique distintas formas de llegar a destino.

Según Andreossi (2009), una evaluación adecuada en Orientación y Movilidad seguido de un programa integral de intervención puede llevar significativamente el uso funcional que los sentidos que disponen niños/as y jóvenes y también de sus habilidades de comunicación y movilidad.

- Cuando los y las niños/as y jóvenes tienen capacidad de desplazamiento autónomo, es posible enseñar algunas técnicas de orientación y movilidad que favorecen de la dirección de un lado a otro de forma segura. Estas técnicas deben respetar sus necesidades individuales, así, debe ser insertada en contextos naturales y significativos.
- Cuando no hay posibilidad de desplazamiento de inmediato, la orientación y movilidad puede ser enseñada. El uso de un bastón blanco con éxito en entorno interno y externo puede significar la independencia. En otros casos, proporcionará las habilidades necesarias para moverse de forma independiente en la escuela y su casa. Y para los niños y jóvenes que tienen habilidades motoras limitadas, desarrollar la independencia significa desarrollar los sentidos residuales, hasta la interpretación de la información, hasta la comprensión de la relación entre él y el objeto (Gense y Gense, 2004, p. 21).
- Pensar en un proceso de orientación y movilidad para personas con discapacidad múltiple y sordoceguera, es pensar en una propuesta para promover mejores condiciones en el desarrollo global y, sobre todo, garantizar la independencia y autonomía en los desplazamientos.

En conclusión, evaluar a los/las estudiantes en el área de OyM es observar las destrezas y limitaciones en cada uno de los 3 principios: conciencia del espacio circundante, del entorno inmediato y del proceso. Cada uno de estos principios conlleva habilidades y conceptos que hay que aprender y que el/la docente debe enseñar dentro de las rutinas de la vida diaria.

● Psicosocial (emocional, vincular)

El primer lazo vincular se produce cuando la familia se acerca a la escuela y centro educativo, siendo fundamentalmente la base sobre la cual se asienta toda la relación emocional y vincular con los miembros de la familia y el/la estudiante. Es el primer encuentro, la bienvenida y la posibilidad de prestar (se) hacia la construcción de una relación sana y duradera. La escuela recibe y orienta a la familia que busca la educación y contención de sus hijos/as con discapacidad múltiple y sordoceguera. Tanto familia como escuela tienen y comparten sus propias historias, los desafíos y riquezas que las han forjado y alimentado. No son tablas rasas sin contenido. En el encuentro, convergen trayectorias individuales pero ubicadas en la temporalidad y espacialidad cultural de las comunidades donde se encuentran.

En el momento en que la escuela da la bienvenida a la familia, es necesario recopilar información valiosa sobre ella, sus necesidades y expectativas, sus sistemas de apoyo, la conformación de la constelación familiar, sus posibilidades de participación y la mejor forma de comunicarse con ellos.

Según la OPS - Organización Panamericana de la Salud:

(...) la familia es el ámbito por excelencia en el que se debe dar el desarrollo integral de las personas, especialmente a los niños. Pero la familia es mucho más que atención y apoyo mutuo, es el espacio donde se realizan las más profundas experiencias humanas. Los sentimientos más profundos es la fuente en la familia; lo mejor y lo peor se lleva a cabo en ella. (OPS como se citó en ONU, 2007, p. 22).

La familia es el apoyo del trabajo de continuidad en el proceso establecido con la institución. Si no hay acuerdo entre las partes no hay posibilidad de planificar un proceso educativo valioso y significativo.

Por otro lado, la evaluación funcional observa las posibilidades y limitaciones psicosociales del /la estudiante, su capacidad de trabajar con otros, de compartir espacios y tareas comunes, sus estados de alerta y los momentos de irritabilidad, la capacidad de mantener la atención, los estados emocionales en relación con el entorno (posibilidad de concentración en ambientes complejos), la vinculación con sus pares, los/las docentes

y su familia y alerta de posibles situaciones de peligro o de cuidado si sucedieran episodios de agresión hacia pares o hacia sí mismo.

Las observaciones en esta área incluyen estos aspectos y también la probabilidad de regulación y equilibrio emocional ante la frustración, las posibilidades comunicativas en momentos de enojo, los miedos y rechazos, las estrategias para salir de los momentos de irritabilidad, la necesidad de descanso y la empatía hacia los demás. Estos aspectos se consultan con la familia y también se observan en el contexto escolar y en todos los espacios que el/la estudiante transita durante la jornada.

- **Actividades de la Vida Diaria**

Las ABVD (Actividades Básicas de la Vida Diaria) son las actividades relacionadas con el auto-cuidado, o sea, están relacionados con la alimentación, movilidad, cuidado personal (bañarse, control de esfínteres) vestirse, desvestirse, la puesta en zapatillas / zapatos y otros accesorios (botones, cierres).

Las AIVD (Actividades Instrumentales de la Vida Diaria) son las actividades relacionadas con las funciones más complejas que permitan una vida independiente en la comunidad (de compras, administrar el dinero) en ambiente del hogar (limpiar la casa, hacer uso del teléfono, cocinar, lavar servicio de lavandería, de tomar el medicamento) y el uso del transporte público.

De acuerdo con los autores Gallahue y Osmun (2001), las tareas motoras orientadas son esenciales para las necesidades básicas de la vida cotidiana, tales como por ejemplo, levantarse de la cama, vestirse, bañarse y preparar las comidas, y estos requieren la atención de los/as adultos/as.

En los/as niños/as con discapacidad múltiple y sordoceguera, estas tareas la vida cotidiana a menudo se producen en ambientes naturales (hogar, escuela, comunidad) a través de experiencias reales, proporcionando el aprendizaje de actividades significativas para la vida y la práctica diaria (AVPD).

Las capacidades funcionales requieren destreza de la persona para realizar las actividades desde las más sencillas como la eliminación de un pañal y cómo tomar un vaso, hasta descubrir lo que va a hacer, dónde vive, dónde van a trabajar, quién será su amigo/a, o quién le puede ayudar. Para que este trabajo sea eficaz, es necesario la participación de un equipo colaborativo con la tarea de organizar, verificar la independencia de la persona en diferentes lugares y proporcionar la facilitación de la transición hacia la vida adulta.

La participación de la familia en este contexto, es primordial en el desarrollo global de los y las niños/as y jóvenes con sordoceguera y discapacidades múltiples. Por lo tanto, se sugiere reflexionar sobre el proceso que implica la independencia y la autonomía de estos/as estudiantes en todas las áreas de su vida. La autonomía que se logra en los programas añadidos a las actividades de la vida cotidiana y de todos los días y con la participación responsable de las familias permite satisfacer las necesidades de los/as niños/as y jóvenes con sordoceguera y discapacidades múltiples en el proceso de transición hacia la vida adulta.

- **Educativa**

La valoración en el área educativa tiene como objeto observar a el/la estudiante en los diferentes contextos escolares y actividades: educación física, actividades artísticas, comunicación con sus pares, posibilidades de juego, comprensión de las consignas, nivel de alfabetización, destrezas sociales dentro del aula, manejo de los útiles e implementos dentro del aula, posibilidad de compartir, esperar el turno, saludar y solicitar asistencia.

Se espera que estas observaciones puedan sugerir y recomendar actividades, contenidos y estrategias para diseñar una propuesta educativa relevante que estén de acuerdo a los lineamientos curriculares provinciales y nacionales y que tengan las modificaciones y adaptaciones para garantizar la accesibilidad de los aprendizajes. La exposición a un ambiente rico en experiencias significativas y funcionales fomentan su desarrollo de forma global, proporcionando el aprendizaje en todos los aspectos: la memoria, percepción, lenguaje, resolución de problemas y socioemocionales, además, permite la adquisición de conceptos, conocimientos y habilidades.

Como el aprendizaje incidental (aquel logrado a través de los sentidos, de la observación y de la práctica) está afectado por las limitaciones sensoriales, las actividades propuestas deben mantener una coherencia, ser explicadas, demostradas y modeladas, de modo que el/la estudiante pueda dar sentido a lo que está sucediendo a su alrededor, muestre curiosidad por lo que está aconteciendo y aumente las posibilidades de generar conceptos nuevos. Las experiencias de aprendizaje deben ser intencionales, preparadas, organizadas de manera secuencial para que cada estudiante pueda comprender globalmente su entorno.

- **Conductual**

La observación conductual de un/una estudiante genera conocimiento sobre las formas únicas de interacción entre la constitución subjetiva, los modos de proceder, las habilidades personales y su interacción con el medio y las personas que conforman ese medio circundante. Dentro del espectro de observaciones, nos enfocamos en las interacciones con otros y con las experiencias de aprendizaje, el respeto por sí mismo/a y por el/la otro/a, la autovalidación y confianza en sí mismo/a y en los/as otros/as, los tiempos de espera, la posibilidad de aceptar ayuda y de prestar las manos para la exploración, los límites de atención y concentración en la tarea, los momentos de irritabilidad, cansancio, desvinculación o sueño, los ritmos de aprendizaje, y la necesidad de descanso.

Dentro del ámbito conductual también observamos los eventos previos a la irritabilidad tratando de identificar momentos o actividades que puedan disparar estados conductuales difíciles de controlar para el/la estudiante y su grupo de pares. Observar estos eventos disparadores, pueden prevenir los estados de ira, agresión o auto estimulación que no conducen al aprendizaje. Frecuentemente, estos estados bioconductuales son indicadores de limitaciones en la comunicación, en la posibilidad de expresar qué está pasando, qué están sintiendo o qué desean y necesitan hacer. De tal modo que la comunicación, como aspecto subjetivante y esencialmente humano, está íntimamente ligado a las formas de interacción con el medio y marca profundamente la forma en que nos conectamos con los aprendizajes.

"EVALUACION FUNCIONAL PEDAGÓGICA"

Bienvenida al/a la estudiante y su familia

I. INFORMACIÓN DEL/DE LA ESTUDIANTE

Nombre y apellido: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Nombre y Apellido de los Adultos significativos y vínculo con el/la estudiante:

II. INFORMACIÓN DE LA FAMILIA

- ¿Cómo se compone el núcleo familiar?
- ¿Cuáles son las ocupaciones de los adultos de la familia?
- ¿Qué otros miembros de la familia comparten el cuidado, la crianza o las actividades?
- ¿Cuáles son las actividades del estudiante junto a su familia o allegados fuera de la escuela/centro?

III. HISTORIA Y CUIDADO DE LA SALUD

Gestación:

- ¿Cómo fue la gestación y el parto? ¿Cuidados recibidos? ¿Controles y vacunación?
- ¿Quién acompañó a la mamá en su embarazo? ¿Cómo fue el parto? ¿Dónde?
- Edad gestacional y peso:
- Complicaciones durante el parto o durante la estadía hospitalaria: (internación en NEO, convulsiones, procesos infecciosos, etc.)

Medicamentos:

Cuidados médicos: (Especialidad y nombre del profesional médico)

Estudios recientes y controles:

Servicios o terapias que recibe: (Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Kinesiología, Psicología, Estimulación temprana o visual, Psicopedagogía)

Internaciones posteriores al nacimiento o enfermedades:

IV. CARACTERÍSTICAS SENSORIALES Y PERSONALES DEL/DE LA ESTUDIANTE

	LE GUSTA	NO LE GUSTA
Alimentos		
Objetos		
Juguetes		
Actividades		
Personas		
Ambientes		
Otros		

V. METAS, SUEÑOS Y TEMORES DE LA FAMILIA

- ¿Cuáles son los objetivos o metas que tiene la familia en relación a la participación de la/del estudiante en la escuela o centro? ¿Qué desea?

- ¿Cuáles son los sueños a futuro? ¿Qué objetivos a largo plazo sueña o piensa la familia?
- ¿Cuáles son los temores o miedos en relación al desarrollo y aprendizaje de la/del estudiante?

VI. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR

- ¿Cuáles son las formas (escrita, llamado, mensaje) más apropiadas para comunicarse con la familia?
- ¿En qué horario?
- ¿De qué forma quiere y puede la familia participar de la vida y las actividades escolares o institucionales?
- ¿Cuáles son las propuestas que se ofrecen?

VII. COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL/DE LA ESTUDIANTE

- ¿Cómo se comunica el/la estudiante?
- ¿Cuáles son algunas de las expresiones el estudiante que la familia entiende y re significa? (Por ejemplo: "cuando se pone todo tenso es que está cansado")
- ¿Qué cosas lo enojan y cómo hace para calmarse?
- ¿Qué cosas lo alteran? (Miedo, fatiga, aburrimiento) y cómo se dan cuenta.

❖ PROPUESTA CURRICULAR

El proyecto pedagógico

El proyecto pedagógico grupal toma como marco de referencia los contenidos de enseñanza presentados en los lineamientos y diseños curriculares provinciales, conforme las orientaciones brindadas en este documento respecto a su organización desde ámbitos y núcleos de aprendizaje y para el desarrollo de las capacidades básicas.

La planificación de la enseñanza de dichos contenidos considerará las prescripciones del diseño universal de aprendizaje para propiciar una mayor accesibilidad didáctica y la flexibilización curricular necesaria para atender a las particularidades del agrupamiento y de cada uno de sus integrantes. La flexibilización puede realizarse en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Es por ello, que dependiendo de cada estudiante, de sus deseos y su proyecto de vida será que el plan individualizado se diferencie en un contexto grupal que lo engloba.

El plan educativo individualizado es lo que cada estudiante va a hacer dentro de la propuesta pedagógica grupal, en función de objetivos específicos previstos para él o ella y con un sistema de apoyos individualizados para alcanzar esos objetivos significativos basados en sus fortalezas y preferencias. Es decir, que ante la misma actividad destinada al grupo habrá objetivos diferenciados según el aprendizaje esperado que cada niño/a, joven o adulto/a deba lograr de acuerdo a su edad y potencialidades.

Por ello, a partir de la evaluación funcional educativa se generan objetivos de aprendizaje para cada estudiante a fin de conformar el plan educativo individualizado, que será acorde a sus necesidades educativas y se inscribirá en la propuesta pedagógica del agrupamiento en el que cursa su trayectoria.

En general, se proponen pocos objetivos para cada dimensión educativa evaluada, tendiendo a intensificar las intervenciones sobre los mismos. Estos objetivos (específicos y posibles de alcanzar) guiarán los procesos

de planificación y deben ser revisitados periódicamente para ir produciendo los ajustes necesarios en las prácticas y reevaluados al fin del año escolar.

En la etapa de elaboración del plan educativo se debe considerar la importancia del consenso del equipo educativo, con la participación de la familia y de el/la estudiante en la medida de sus posibilidades.

Por ello, luego de la entrevista con la familia en el proceso de evaluación funcional, la misma será incluida en la dinámica de la planificación a fin de construir con ella un camino de autogestión y de articular acciones a concretarse en los ámbitos familiar y comunitario sobre objetivos de aprendizaje; como así también, transpolar a la institución educativa algunos aprendizajes que estén en proceso en el hogar para abordarlos mediante la intervención docente dentro de las situaciones didácticas planificadas. Al finalizar el año escolar, en reunión con los referentes familiares se evaluará la tarea realizada y en función de los objetivos logrados, se plantearán otros para el año siguiente continuando el proceso de construcción vincular con la familia.

Organización curricular

El currículo provincial común es el referente para la enseñanza de estudiantes con discapacidad múltiple o sordoceguera, organizándose desde el currículo ecológico funcional con la *diversificación curricular*³¹ que corresponda en función de sus necesidades educativas, seleccionando aquellos conocimientos que le son funcionales y que les permitan comprender y actuar en su entorno.

En función de ello, la organización curricular del Espacio Educativo Múltiple se presenta desde ámbitos y núcleos de aprendizaje a partir de los cuales se desprenden ejes que orientarán a cada docente en la selección de los contenidos de enseñanza desde el curriculum general. Esta organización facilita la diversificación curricular y la generación de experiencias de aprendizaje funcionales.

Los **ámbitos** son campos fundamentales de experiencias que permiten visualizar al estudiante desde su unidad, con una mirada globalizadora, contemplando su desarrollo integral y atendiendo sus aspectos motores, psíquicos, afectivos y sociales. Los ámbitos representan campos de acción cuya interpretación debe abordarse en forma inclusiva y relacional, ya que comprenden aspectos que se vinculan unos con otros. Por ello, se considera que este formato de organización curricular que se basa en el criterio de currículo integrado da respuesta a los objetivos planteados para estos agrupamientos.

Cada ámbito está conformado por **núcleos de aprendizajes**, en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes significativos y saberes relevantes de la cultura. Los núcleos orientarán la selección de contenidos de enseñanza presentes en los marcos pedagógicos vigentes para los niveles y modalidades educativas. Dicha selección se realizará en función de la Propuesta Curricular Institucional y de los aprendizajes que se consideren necesarios para la formación integral de los y las estudiantes que conformarán este agrupamiento.

La estructura se define de la siguiente manera:

³¹ "La **diversificación curricular** intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural (...) por lo que los alumnos encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida (...) Se tienen en cuenta diferentes estrategias, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los alumnos dando cuenta de una trasposición didáctica pensada en función de las necesidades contextuales (...) Criterios similares se establecen en torno a la evaluación, se diseñan instancias diversificadas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos para cada alumno" de Borzani, M. J. (2020) Aulas inclusivas. Teorías en acto. Rosario: Homo Sapiens Ediciones (pp. 25, 27, 95).

ÁMBITO CURRICULAR	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE
FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Identidad Autonomía Socialización
FORMACIÓN ACADÉMICA FUNCIONAL	Habilidades académicas funcionales
EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Artística Educación Física

La organización curricular de este espacio propicia la accesibilidad para que el/la niño/a, joven y adulto/a con discapacidad logre aprendizajes contemplados en un currículum común, pero también considera saberes y habilidades que le permiten su formación integral y su inclusión educativa y social, a partir de la detección de barreras para la participación en su contexto cotidiano y en entornos futuros posibles. Entonces, todo/a estudiante dentro del sistema educativo puede y debe aprender poniendo en práctica los saberes adquiridos y aquellos que logre adquirir en los distintos espacios educativos formales a través de intervenciones específicas.

La Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad en su Art. 24 expone que "Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad".

En este sentido, se incorporará la enseñanza de habilidades y destrezas específicas para comunicación/participación, orientación y movilidad para los y las estudiantes que lo requieran. Además, y teniendo en cuenta que cada estudiante presenta necesidades derivadas de la discapacidad que le son propias, se legitima que en la estructura curricular propuesta para el Espacio Educativo Múltiple, a partir de los ejes para cada núcleo de aprendizaje, las instituciones educativas enriquezcan las propuestas pedagógicas -basadas en el currículum común- con **temáticas complementarias o transversales** que amplíen respecto al desarrollo de habilidades para la vida y la participación social y que le permitan a cada estudiante el máximo desarrollo personal y en los niveles de autonomía y autodeterminación, apoyado en que la inclusión es el eje central de las políticas educativas.

Esto se sustenta además, en que es necesario abordar no sólo los procesos de aprendizaje formal, sino también los de **aprendizaje incidental** afectado en las personas con discapacidad que cursan en este agrupamiento. Por lo cual, aspectos habitualmente asociados al aprendizaje incidental se transforman en instancias intencionales y planificadas desde la intervención docente (enseñanza explícita sobre estrategias de socialización, resolución de problemas, manifestación de emociones, interpretación de mensajes, etc.).

Se considera que las propuestas deben seguir criterios de: eficacia (aprendizajes retomados por todos los intervinientes en el proceso educativo y en todos los ámbitos), funcionalidad (aplicación concreta y útil de lo aprendido, apuntando a la autonomía) y significatividad (valencia positiva de lo aprendido).

El diseño de proyectos pedagógicos anuales desde los ámbitos y núcleos mencionados se concretará periódicamente mediante **unidades didácticas, secuencias didácticas y proyectos específicos** de variada duración a cargo del docente del agrupamiento o de varios docentes si se trata de propuestas integradas.

A continuación, se presentan los ejes organizadores y orientaciones didácticas para cada ámbito curricular y núcleo de aprendizaje que toman como referencia los Lineamientos y Diseños Curriculares de la provincia y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes a las propuestas educativas de la modalidad. La selección de contenidos que cada docente realizará desde el currículum general, y su abordaje será conforme a la franja etaria de los destinatarios, según se trate de agrupamientos de niño/as o de agrupamientos de jóvenes y adultos/as.

Ámbito: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Núcleo de aprendizaje: Identidad

Constituye el proceso de conocer y conocerse, construir su identidad individual, sociocultural y sexual. Implica el conocimiento y control progresivo de su cuerpo, de las posibilidades perceptivas y motrices, que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar de ellas y servirse de las posibilidades expresivas de su cuerpo para manifestarlas. Este proceso de individualización frente a los demás y frente al mundo, le posibilita actuar constructivamente y sentirse parte de un grupo.

La imagen positiva de sí mismo/a y la autoestima es la interiorización de lo que le muestran quienes lo rodean, su familia, los miembros de la institución educativa y la comunidad de pertenencia.

FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	
Núcleo de aprendizaje: IDENTIDAD	
Ejes	Núcleos temáticos
Identidad personal y colectiva	Identidad individual y sociocultural. Autoconocimiento. Capacidades. Afectividad. Relaciones interpersonales. Reconocimiento de características propias y de las diferencias personales (género, físicas, pertenencias religiosas, creencias, habilidades, formas de familia, intereses, preferencias deportivas, etc.) y el respeto a las mismas en la interacción con otros. Sentidos y valores de conmemoraciones históricas, eventos y acontecimientos relevantes para la institución educativa, la provincia, la Nación y la humanidad que se resignifican desde el presente. Símbolos que expresan identidades grupales y sus sentidos (vinculados a identidad nacional, clubes deportivos, grupos musicales, etc.).
Educación Sexual Integral	Conocimiento y respeto de sí mismo/a y del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones, valores y sentimientos y sus modos de expresión, en el marco de los vínculos y las relaciones sociales. Comunicación de sentimientos, necesidades, emociones. Vínculos socio afectivos.

	Cambios y permanencias en las propias prácticas y en las ajenas, en las elecciones personales y en las formas de relacionarse con otros (ejemplo: en la alimentación, en las actividades recreativas, en la vestimenta, en el uso del tiempo, en las preferencias musicales, etc.). El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as. Anticipación de las diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual). Diversidad en las personas e igualdad de derechos. Respeto a la diversidad desde el reconocimiento de lo común y lo diverso como característica básica de la convivencia democrática. Identificación y análisis de situaciones de maltrato o discriminatorias.
Orientaciones didácticas	
• Generar situaciones que permitan a los y las estudiantes el descubrimiento de sus fortalezas y potencialidades, la superación de desafíos y la tolerancia a la frustración. • Brindar espacios donde puedan vivenciar diversas experiencias que colaboren en el descubrimiento y conocimiento de sus características físicas, intereses y gustos que son propios de su singularidad y de aquellas personas que le son significativas. • Organizar actividades que favorezcan la valoración de su cuerpo y de sus posibles expresiones, tales como la música, el baile, las dramatizaciones y que lo acerquen a otras culturas a través de entrevistas, relatos, historias, cuentos con imágenes, videos y visitas a espacios significativos. • Favorecer el respeto a la diversidad de las personas destacando las características de cada una y el aporte que significan al conjunto de la sociedad, con un saber o hacer distinto. • Ampliar el conocimiento de los roles que las personas desempeñan en la sociedad, para no caer en estereotipos rígidos sobre identidad de género.	

Núcleo de aprendizaje: Socialización

Este núcleo se centra en el desarrollo de *habilidades sociales*³² y *emocionales*³³, que son las relacionadas con intercambios sociales con otros estudiantes, incluyendo variables de comunicación verbal y no verbal. En consecuencia se promoverán las habilidades de escucha activa, empatía, asertividad, manejo de conflictos interpersonales, autopercepción y conciencia emocional (CGE, 2021)³⁴.

Si bien estas habilidades se desarrollan desde la transversalidad en todas las propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad, en el Espacio Educativo Múltiple adquieren especificidad mediante este núcleo de aprendizaje, permitiendo el diseño de una propuesta curricular que las contemple para propiciar la inclusión social de los y las estudiantes.

Uno de los propósitos es el desarrollo de habilidades sociales para empoderar a los sujetos en relación a la convivencia con otros y la participación en los diferentes entornos (familiar, escolar, social, comunitario).

El desarrollo social incluye también aspectos relacionados con la resolución de conflictos interpersonales, el trabajo con otros y el mantenimiento de relaciones mutuamente satisfactorias. La aceptación de normas,

³² Las **habilidades sociales** son el desempeño de un individuo en un contexto interpersonal que implica la expresión de sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esos desempeños en los demás, y resolviendo los problemas inmediatos de la situación, mientras se minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2007).

³³ Las **habilidades emocionales** son aquellas que permiten a cada persona reconocer y expresar sus emociones, de modo de conocerse a sí misma y de aceptar sus sentimientos, lo que contribuye con el desarrollo de la autoconfianza y la automotivación. (CGE, 2021. Cuadernillo Docente 1 Educación Especial. *Propuesta didáctica: el lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo*).

³⁴ CGE, 2021. Cuadernillo Docente 1 Educación Especial. *Propuesta didáctica: el lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo*.

reglas y responsabilidades favorecerá la inclusión en contextos de participación social y la convivencia ciudadana. Se pretende promover los vínculos en las actividades recreativas y grupales, y la ampliación del repertorio de intereses, considerando las preferencias y elecciones personales, fomentando la utilización y disfrute de las alternativas que ofrece la comunidad.

La convivencia implica el establecimiento de relaciones interpersonales, las formas de participación y colaboración, el sentido de pertenencia y la aceptación de la diversidad y normas socialmente compartidas. El aprender a convivir es una tarea diaria que requiere la complementación entre la institución educativa, la familia y otros referentes, trabajando en forma articulada.

Las referidas habilidades forman parte de las *habilidades para la vida y la participación social*, ya que implican el conocimiento de sí mismo, el manejo de emociones y sentimientos, la comunicación efectiva, la toma de decisiones y la solución de problemas y tienen sus fundamentos en el principio de inclusión, atravesando la trayectoria de vida en sus entornos mediatos e inmediatos para que la persona con discapacidad logre el máximo desarrollo personal para su inclusión en la comunidad. En consecuencia, estas habilidades se transversalizan en las propuestas pedagógicas que tienen como objetivo lograr mayores niveles de autonomía y autodeterminación. Se abordan incluyendo a la persona y su familia y teniendo en cuenta la edad, intereses, deseos, contexto, promoción de los procesos de autonomía y de autodeterminación y la relación de el/la estudiante con su entorno.

FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	
Núcleo de aprendizaje: SOCIALIZACIÓN	
Ejes	Núcleos temáticos
Habilidades sociales	Habilidades básicas de interacción social (saludar, agradecer, pedir por favor, compartir, cooperar, etc., escucha activa, empatía, asertividad, manejo de conflictos interpersonales). Interacciones sociales adecuadas al contexto y a las posibilidades personales.
Habilidades emocionales	Autopercepción. Conciencia emocional. Autoestima.
Convivencia	Acciones personales y grupales que facilitan la convivencia. Acuerdos escolares de convivencia. Trabajo con otros para un fin compartido. Educación para la paz. Prevención y resolución de problemas cotidianos.
Orientaciones didácticas	
• Brindar oportunidades para apreciar el compartir y el cooperar con otros/as, participando de actividades grupales. • Diseñar situaciones de enseñanza y de aprendizaje para que puedan reconocer sus emociones y sentimientos, identificar fortalezas personales, tomar decisiones, propiciando el autoconocimiento. • Promover el juego y el trabajo en grupo para la internalización a través de la práctica de valores esenciales de una convivencia democrática. • Trabajar con proyectos de bien común que apunten a problemáticas locales, preservación y cuidado del medio ambiente y al respeto de los diferentes derechos. • Propiciar la participación en actividades institucionales, culturales, recreativas, deportivas en la comunidad para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales.	

Núcleo de aprendizaje: Autonomía

La autonomía hace referencia a la capacidad para valerse por sí mismo/a en su sentir, pensar y actuar. Es el resultado de procesos interdependientes y de las posibilidades que tengan los y las estudiantes para indagar,

explorar, proponer, decidir e ir asumiendo gradualmente responsabilidades en sus diferentes actos. Se facilita a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

La autodeterminación es un proceso subjetivo de todo ser humano, tiene un dinamismo bidireccional entre la persona y su entorno y se relaciona con la capacidad de ser agente causal de su propia vida, mantener relaciones de interdependencia con el contexto de pertenencia social, hacer elecciones y tomar decisiones sin interferencias ni manipulaciones externas.

Al respecto, es importante tener en cuenta el principio de participación parcial, por el cual una persona no pueda realizar todos los pasos para ejecutar una actividad completa, pero es posible que pueda al menos realizar alguna de las subtareas implicadas en ella. Esta posibilidad para la concreción de aunque sea una subtarea, propicia la autodeterminación.

Para el cuidado de sí mismo/a, deben desarrollarse habilidades implicadas en el auto cuidado, en lo referente a aspectos de higiene personal, alimentación saludable, vestido e imagen exterior ajustada a la persona, momento o situación en la que participan, así como la preocupación por su imagen y apariencia física; la prevención de los accidentes y enfermedades, como también la propia valoración de la calidad de vida. Estas habilidades relativas a las actividades básicas de la vida diaria (ABVD) se vinculan al desarrollo de su autonomía personal y en consecuencia a una mejora en sus relaciones sociales.

Se incluyen además, habilidades que forman parte de las actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD), posibles de transferir a la vida cotidiana y en cada espacio según sus posibilidades, al uso y disfrute adecuado de los recursos de la comunidad (compras, utilización de servicios y transporte, participación en eventos culturales, etc.).

La Orientación y Movilidad (O y M) constituye un aprendizaje específico que le permite a el/la estudiante tener conciencia y comprender el espacio donde se encuentra, la posición de los objetos y personas que lo rodean a través de la información sensorial y la capacidad de realizar un desplazamiento seguro y autónomo. Para el desarrollo de estos aprendizajes es necesario tener en cuenta la condición visual del estudiante (ceguera o baja visión) ya que constituye una información orientadora para la planificación de las actividades y recursos a utilizar.

FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	
Núcleo de aprendizaje: AUTONOMÍA	
Ejes	Núcleos temáticos
Autonomía y autodeterminación	Distintas elecciones personales (de juegos, de amigos, opciones de tiempo libre, de participación en actividades de su interés, etc.). Toma de decisiones. Autorregulación. Valores/metapersonales. Conocimiento y uso de recursos de la comunidad teniendo en cuenta niveles de apoyo. Derechos. Aproximación a nociones sobre Derechos Humanos. Su ejercicio y participación en la comunidad, conforme la franja etaria de los/as estudiantes y su contexto social y cultural. Aspectos básicos de su cumplimiento y vulneración en contextos cercanos.

Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD)	Actividades que favorezcan el cuidado de sí mismo/a (higiene personal, alimentación, vestimenta, movilidad personal), contextualizadas para el logro del máximo nivel de autonomía y calidad de vida. Actividades instrumentales (manejo del dinero, movilidad en la comunidad, limpieza, compras, preparación de alimentos, uso del transporte).
Actividades de orientación y movilidad	Actividades que desarrollen habilidades sensoriales, manipulativas, identificación y localización de sonidos, objetos, lugares. Actividades de orientación y movilidad que le permitan el uso de técnicas e instrumentos específicos (técnicas de desplazamiento, uso de pre bastones o bastones y recursos auxiliares).
Actividades relacionadas con las áreas ocupacionales	Actividades en relación a ocio, tiempo libre, juego y participación social que reflejen las preferencias y elecciones personales. Actividades de interés dentro de las áreas ocupacionales en el hogar y la comunidad.
Orientaciones didácticas	
• Fomentar los aprendizajes orientados a realizar elecciones, iniciar actividades adecuadas a sus necesidades e intereses personales, completar las tareas requeridas, buscar ayuda en casos necesarios, resolver problemas en situaciones familiares y en situaciones novedosas, demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa. • Crear situaciones para que puedan vivenciar sus cualidades, sus ideas, lo que saben, lo que saben hacer, sintiendo que todos pueden realizar acciones por sí mismos. • Diseñar situaciones didácticas a partir de momentos cotidianos (higiene personal, aseo de espacios, limpieza de materiales de uso diario, momentos de alimentación, actividades al aire libre) para el desarrollo de la independencia personal. • Fomentar prácticas que se relacionen con el cuidado de sí mismo/a y de su medio, que le permitan descubrir el valor del desarrollo de una vida saludable y con una actitud proactiva en su seguridad y bienestar. • Generar espacios de reflexión sobre situaciones que puedan poner en riesgo su salud y seguridad. • Brindar responsabilidades de progresiva complejidad, posibilitando que aprecien sus logros y esfuerzos y la participación en situaciones apropiadas a la edad y al contexto sociocultural con diferentes niveles de intensidad en los apoyos. • Fomentar la participación en actividades recreativas en los entornos de pertenencia y en expresiones culturales y sociales en el ámbito familiar y comunitario. • Desarrollar actividades que le permitan aprendizajes sensoriales (auditivo, táctil, olfativo, gustativo, cenestésico y visual). • Incentivar experiencias que impliquen el desarrollo del movimiento y el desplazamiento.	

Ámbito: FORMACIÓN ACADÉMICA FUNCIONAL

Núcleo de aprendizaje: Habilidades académicas-funcionales

Mediante este ámbito se desarrollarán *habilidades académicas funcionales*. Estas habilidades son las relacionadas con los aprendizajes escolares que tienen una aplicación directa en la vida diaria y resultan necesarias para participar de manera activa en las actividades cotidianas y en el entorno.

Incluyen el desarrollo de habilidades cognitivas y de habilidades de aprendizajes instrumentales, en relación a lo lingüístico, lo matemático y al ambiente natural, social y tecnológico.

Las *habilidades cognitivas* son un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el/la estudiante integre la información adquirida básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que le sea significativa. Estas operaciones son: observación, atención, memoria, autoconciencia, razonamiento, resolución de problemas, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, análisis, síntesis y evaluación. Resultan necesarias para la adquisición de conocimientos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. La forma de enseñar los contenidos tiene que estar enfocada a la funcionalidad, es decir, basándose en experiencias previas de el/la estudiante, en la motivación y las necesidades de su vida cotidiana.

Las *habilidades de aprendizajes instrumentales* son las de lectura, de matemática básica y de tecnologías de la información y la comunicación necesarias para la comprensión, la expresión y el desenvolvimiento personal.

Es importante destacar que las habilidades académicas funcionales no se centran en los logros correspondientes a un determinado nivel académico, sino más bien en la adquisición de habilidades que le permitan a cada estudiante términos de vida independiente, en tanto suponen una aplicación directa en la vida cotidiana para resolver situaciones de una manera práctica y concreta.

En este marco, se destacan los conceptos de lectura y escritura no convencional que se enuncian en distintos acuerdos y convenciones a nivel internacional. La Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad en el Art. 24 inc. 3a) postula que se debe facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa y otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativa o alternativa.

La alfabetización como el camino para acceder a nuestra cultura, a nuestras historias cotidianas, apoyados en nuestra condición de ser social y en continua interacción comunicativa con nuestro contexto. Es en esta interacción con el medio que la información nos va nutriendo y transformando en lo cotidiano como actores culturales. (María Vázquez, 2014, p. 3).

Las experiencias de alfabetización de los y las estudiantes con discapacidad múltiple en cada etapa son fundantes como también la oportunidad de "ofrecer propuestas más ricas, que le permitan al niño y joven acercarse al mundo que pertenecen, recrearlo, entenderlo, tocarlo, saborearlo (...) y es en este contexto que aparecen las experiencias de alfabetización, con los libros, entre otras formas de soportes, que se proponen a los estudiantes"³⁵.

Eichinger, J., et. al. (2008) refieren una alfabetización integral/global, debido a que los y las niños/as y jóvenes con multidiscapacidad y sordoceguera poseen menores oportunidades de tener a su alcance el entorno visual impreso, información gráfica y pictórica y en muchos casos, acotadas habilidades para hacer preguntas o responderlas.

La alfabetización incluirá siempre habilidades cognitivas y comunicativas, lo que implica proponer diferentes caminos comunicativos para acceder a la información de acuerdo a las posibilidades individuales, fortalezas y necesidades de cada estudiante, utilizando variedad de materiales y adaptaciones que hagan accesible y significantes las experiencias.

³⁵VÁZQUEZ, M. (2014). *Alfabetización temprana...oportunidad de acceso a nuestra cultura*. En: <http://www.perkinsla.org>.

El intercambio de información en las personas con discapacidad presenta variaciones, pero sigue conservando los elementos esenciales de todo diálogo; esto es, a través de la palabra hablada o señada o del cuerpo, según las posibilidades de cada uno. En la elaboración de la propuesta educativa se tiene en cuenta la habilidad comunicativa de cada estudiante para expresar sus necesidades y preferencias y para que pueda desarrollar autonomía.

Las *habilidades comunicativas* incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (por ejemplo, la palabra hablada, palabra escrita, símbolos gráficos, lengua de señas) o comportamientos no simbólicos (por ejemplo, expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos). La capacidad de comprender o de recibir un consejo, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o un rechazo, entre otras.

En función de las características de los y las estudiantes podrán proponerse experiencias educativas que promuevan habilidades comunicativas lingüísticas y no lingüísticas como diferentes formas de representación y comunicación.

El desarrollo del lenguaje sea verbal como no verbal, implica una interacción dinámica y la existencia de diferentes situaciones comunicativas en el entorno, generadores de aprendizajes; por lo tanto, tendrá lugar a través de múltiples experiencias de interacción social en diferentes contextos con interlocutores comunicativa y lingüísticamente expertos en el sistema de comunicación más asequible para el/la estudiante.

Para la organización de la propuesta es relevante indagar cómo se comunica cada estudiante, cuáles son los canales sensoriales que utiliza para recibir información, expresar y realizar tareas, qué recursos (SAAC, entre otros).

La expresión y comprensión de ideas es el primer paso para entender el mundo que nos rodea. Existen "otros caminos" otros modos de representación y formas de plasmar y acceder al conocimiento: uso de objetos, fotografías, dibujos, gestos para comprender e interpretar las experiencias vividas.

La información se encuentra enmarcada en todas las experiencias vividas a través de distintos sistemas de comunicación: carteles, televisión, revistas; a través de los libros que cuentan historias, alimentando la imaginación, la creatividad y ampliando el conocimiento a través de la interacción comunicativa que se establezca, desde la cultura familiar, escolar.

Los relatos, historias de las vivencias diarias, inventarios de rutinas, momentos significativos de experiencias vividas o que impliquen explorar el medio ambiente favorecen el desarrollo de la comunicación. Los soportes y temáticas deben ser priorizadas y definidas desde las experiencias significativas para los estudiantes que permitan la evocación, la re-lectura, la interacción y comunicación con sus pares, con la familia.

La promoción del proceso de alfabetización se hará desde el ofrecimiento de formatos accesibles a partir del conocimiento de las formas de comunicación que cada estudiante necesite y la funcionalidad que le permita actuar con la mayor independencia en referencia a su entorno. Es decir, la enseñanza de aquello que le sirve para desenvolverse en la cotidianeidad y que se aprende y se enseña en un contexto natural, promoviendo el desarrollo de las zonas de desarrollo próximo.

La funcionalidad se deriva de una priorización que se realiza en conjunto con la familia y con profesionales particulares (si los hubiera), a partir de la planificación basada en la persona, a fin de posibilitar el aprendizaje y la generalización en todos los ambientes.

Todas las propuestas alfabetizadoras deben respetar los formatos accesibles concretados de forma individualizada, según la forma de comunicación de cada estudiante (utilización de macrotipos, Sistema Braille, SAAC). Las propuestas educativas deben ser planificadas teniendo en cuenta el sistema comunicativo que maneje el/la estudiante, sus necesidades específicas y los apoyos necesarios para vincularlo con actividades de alfabetización.

Las oportunidades para que los y las estudiantes con discapacidad severa o múltiple desarrollen habilidades de alfabetización puede ser planteada desde las vivencias cotidianas, desde los libros que posibilitan el

conocimiento de lo vivencial y lúdico, desde los relatos de lectura que acompañan a descubrir y entender el entorno que nos rodea, desde el juego y las interacciones sociales que constituyen herramientas para el inicio de la alfabetización donde las temáticas que se propongan pueden desarrollarse de manera gradual, partiendo de la simplicidad hacia la mayor complejidad.

FORMACIÓN ACADÉMICA FUNCIONAL	
Núcleo de aprendizaje: HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES	
Ejes	Núcleos temáticos
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas lingüísticas y no lingüísticas. Participación en situaciones comunicativas con distintos propósitos. Escucha comprensiva. Comprensión y producción oral. Narración y re narración.
El número y las operaciones	Habilidades matemáticas funcionales vinculadas al reconocimiento y uso de números naturales en situaciones problemáticas en contextos significativos y al uso de operaciones en situaciones problemáticas con el empleo de distintos procedimientos.
La geometría y la medida	Reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos y uso de relaciones espaciales en espacios explorables en la resolución de situaciones problemáticas. Diferenciación de magnitudes (masa, longitud, tiempo, temperatura) y elaboración de estrategias de medición con unidades convencionales y no convencionales en situaciones problemáticas.
Lectura y escritura funcional	Diferentes portadores de información. Medios de comunicación. Medios digitales. Lectura y escritura (convencional o en sistema Braille o con SAAC). Lectura compartida (comprensión y disfrute) de textos literarios y no literarios (leídos por el/la estudiante, por el docente, otros adultos; a nivel de palabra/oración/fragmentos de textos). Exploración de variados materiales escritos en distintos escenarios. Escritura de textos (notas, mensajes, correos electrónicos, listas de compras, notas, etc.) en colaboración con otros (palabra/oración/fragmento de texto).
Entorno social y geográfico significativo	Organización y características del espacio social y geográfico. Diversas actividades humanas e instituciones en contextos cercanos (vinculadas a salud, educación, deporte y recreación, actividades culturales, actividades económico-productivas). Conocimiento de vida cotidiana de las sociedades a través del tiempo. Educación ambiental. Educación vial. Normas de tránsito para la circulación segura por la vía pública como peatones y usuarios de medios de transporte. Prevención de accidentes.
Entorno natural significativo	Seres vivos. Diversidad, unidad, interrelaciones y cambios. Entorno natural (paisaje, agua, suelo, aire, biodiversidad; uso que las personas hacen de ellos). Fenómenos atmosféricos. Materiales: características, uso y función; transformaciones. Educación ambiental. Cuidado del ambiente social y natural.
Tecnologías de la información y la comunicación	Reconocimiento y uso en la resolución de problemas sencillos y para la producción, organización, recuperación, transformación y representación de información. Hábitos relacionados con el cuidado y la seguridad personal y de los otros en entornos digitales.

Orientaciones didácticas

- Evaluar e interpretar el significado de los gestos naturales de el/la estudiante para comunicarse.
- Propiciar experiencias que permitan la apropiación y utilización de diferentes lenguajes y modos de comunicación y la resolución de situaciones problemáticas que impliquen actos comunicativos.
- Ampliar las interacciones comunicativas usando estrategias comunicativas como la "Comunicación a Través del Movimiento" de Jan Van Dijk³⁶ (formas comunicativas básicas, como el uso de diferentes claves, gestos, movimientos corporales, sonidos vocálicos, llanto, entre otras), la "Anticipación" y el uso de "Sistemas de Calendarios", que favorecen la anticipación de eventos de el/la estudiante, el desarrollo de patrones de espera, la toma de turnos.
- Diseñar y hacer recursos de comunicación no tecnológica apropiados a las necesidades del estudiante (Ej. sistemas de calendarios con objetos, exhibición de objetos, libros y pizarras ilustrativas, pizarras de alfabetos impresos o en braille).
- Acompañar la utilización de dispositivos SAAC para preguntar, responder, participar de actividades y para la lectura no convencional, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar la experiencia personal.
- Brindar experiencias para contactarse con libros accesibles (incluyen modificación del texto y/o los contrastes, fondos sin muchos detalles, ampliación del tamaño de las letras y las imágenes, incorporación del texto en Sistema Braille y de objetos reales y/o figuras tridimensionales o bidimensionales, empleo de hojas con suficiente grosor para que se puedan manipular con facilidad, utilización de versiones de textos y cuentos en formato multimedial para complementar los formatos visuales).
- Usar el tacto para adaptarse a la ausencia o distorsión de la información visual y auditiva. Emplear para el estudiante con sordoceguera una lengua común que la mayoría de las veces es la lengua de señas táctil (debajo de sus manos o frente a la cara), el español oral, el braille, macrotipo, la letra impresa, los SAAC, entre otros.
- Usar siempre el lenguaje hablado junto con señas y expresiones faciales para describir lo que está pasando y para facilitar la comprensión. Puede usarse una seña de objeto o una seña de tacto para entregar el mensaje.
- Incorporar la alfabetización como parte de las actividades diarias de acuerdo con las experiencias e intereses del estudiante (Ejemplo: rotular objetos, lugares y eventos en la institución educativa con impresiones o en braille o con representación de dibujo; realizar actividades funcionales de escritura, por ejemplo la lista de compras en imágenes y/o con palabras).
- Ofrecer formatos accesibles para las propuestas alfabetizadoras y elaborar materiales propios, cuando los comerciales no cumplan requisitos para el aprendizaje funcional.
- Diseñar situaciones didácticas para la resolución de problemas aplicando conocimientos matemáticos básicos y que impliquen el manejo del dinero, del reloj, del calendario y de instructivos simples de manera práctica, según las posibilidades de los y las estudiantes.
- Propiciar experiencias que permitan el conocimiento del ambiente natural, social y tecnológico a partir del contacto directo y el planteo de situaciones problemáticas.
- Emplear las TIC en las prácticas cotidianas de enseñanza, enmarcadas en el modelo globalizador y articulador de contenidos y como recurso o medio generador de comunicación.
- Promover dinámicas de interacción entre pares, en las cuales los/as estudiantes puedan acceder a herramientas tecnológicas a través de su uso y sean involucrados de manera activa en los procesos de búsqueda, análisis, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación.

³⁶ La metodología de VAN DIJK - Cuando en el desarrollo de la comunicación prelingüística utiliza un enfoque basado en el movimiento, donde las experiencias motoras propician el aprendizaje. Es por ese medio que el niño sordociego descubre el mundo y da sentido a los objetos. El desarrollo de las habilidades ocurre en un contexto de interacciones sociales que llevan al funcionamiento representacional y simbólico. (Programa Hilton / Perkins. Escuela Perkins para ciegos Clase 2000-2001. Desarrollo de un currículo ecológico funcional para un programa de niños y jóvenes sordos en Brasil María Aparecida (Nina) Cormedi, pág. 12).

Ámbito: EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA***Núcleo de aprendizaje: Educación Artística (música, artes visuales, danza, teatro)***

Ante el objetivo de desarrollar estudiantes desde una perspectiva integral, autónomos/as, y tendiendo a su inserción social, consideramos a la educación artística, mediante sus diversos lenguajes (la música, la danza, el teatro, las artes visuales), como recursos que estimulan los aspectos emocionales, motrices, intelectuales y sensoriales, tendiendo a que los mismos puedan desarrollarse mediante este núcleo de aprendizaje y encuentren así otra forma de expresión y comunicación que faciliten los modos de relacionarse con otros/as y con el mundo próximo, de una manera placentera.

Un accionar creativo implica componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos, aspectos que resultan de vivencias y experiencias significativas. De aquí la importancia de brindar herramientas necesarias desde lo artístico, colaborando así en el desarrollo integral de cada niño/a, joven y adulto/a.

Es así que se propiciará el contacto permanente con una variedad de lenguajes artístico-expresivos a través de la apreciación, la exploración y la producción. Esto enriquece las formas de "mirar" la realidad, comprenderla y accionar sobre ella. Acercar a los y las estudiantes a percibir sensiblemente la naturaleza, disfrutar de variadas manifestaciones del arte y de los bienes de la cultura, habilita otras formas de pensar que enriquecen desarrollos integrales.

Los lenguajes artísticos son medios de expresión y comunicación verbales y no verbales que posibilitan el conocimiento del mundo, de uno mismo y de los demás generando múltiples situaciones de creatividad y aprendizaje.

A partir de la evaluación de cada grupo se determinará la propuesta que podrá incluir algunos de estos lenguajes o dar prevalencia de un lenguaje sobre otro, ofreciendo estrategias variadas que resulten adecuadas para las diferentes situaciones de aprendizaje planteadas. Se propone una metodología de trabajo activa, donde el docente acompañe el "hacer" del grupo y de cada estudiante.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA	
Núcleo de aprendizaje: EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
DANZA	
Ejes	Núcleos temáticos
Elementos del lenguaje corporal.	Cuerpo, espacio, tiempo y ritmo como medios de comunicación y expresión. El movimiento y el espacio, el tiempo y la conciencia corporal.
Práctica del lenguaje corporal.	Posibilidades del movimiento del propio cuerpo explorando espacio, tiempo, energía y diferentes coordinaciones y secuencias de movimientos interpretativos y expresivos. El movimiento y la música. Diferentes géneros y estilos. Distintas formas de movimientos danzados (individuales, en parejas, grupales). La participación en proyectos relacionados con el movimiento corporal y breves esquemas coreográficos, de carácter individual, en pareja, grupal y/o colectivo.

Construcción de identidad y cultura.	La valoración de manifestaciones corporales danzadas propias y de otros. La participación en espectáculos y/o encuentros dentro y/o fuera de la escuela para el disfrute de diferentes manifestaciones de la danza. La danza y la tecnología.
MÚSICA	
Ejes	Núcleos temáticos
Elementos del lenguaje musical.	Audición reflexiva e identificación del fenómeno sonoro natural y social atendiendo a sus características sensoriales y espaciales. La utilización del cuerpo y el movimiento para la traducción de características y particularidades del sonido.
Práctica del lenguaje musical.	La participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos de ejecución instrumental y vocal. La exploración de fuentes sonoras convencionales y no convencionales y de las propias posibilidades vocales para su aplicación a producciones rítmicas y melódicas.
Construcción de identidad y cultura.	Valoración del patrimonio musical y participación en manifestaciones musicales de diversos géneros y estilos en forma directa o mediatizada por recursos tecnológicos.
ARTES VISUALES	
Ejes	Núcleos temáticos
Elementos del lenguaje visual.	El espacio visual. Espacio bidimensional y tridimensional. Figuras, formas y volúmenes. Colores y texturas. La imagen digital.
Práctica del lenguaje visual.	La participación en proyectos de producción personales y/o grupales relacionados con los elementos que componen el lenguaje visual en los diferentes modos y medios de representación del color, la textura, la forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones, mediante el uso de diferentes materiales, herramientas y soportes y técnicas propias de la bidimensión (dibujo, estampa, encolado, pintura, etc.) y de la tridimensión (modelados, construcciones, móviles, relieves, ensamblados, etc.).
Construcción de identidad y cultura.	Conocimiento de diferentes tipos de expresiones visuales en manifestaciones comunitarias y valoración del patrimonio visual local y regional.
TEATRO	
Ejes	Núcleos temáticos
Elementos del lenguaje teatral	Acción, personaje, conflicto, entorno, argumento /historia). Exploración y distinción de roles en el juego teatral. Formatos teatrales (teatro de títeres, teatro de sombras, teatro de máscaras). Las actividades del teatro (actuación, dirección, dramaturgia, coreografía, vestuario, iluminación, sonorización, etc.).
Práctica del lenguaje teatral.	El cuerpo, el movimiento y la voz como instrumentos del lenguaje teatral y medios expresivos y de comunicación de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, vivencias e intereses. Las prácticas corporales y el uso de la voz y la oralidad en la improvisación, creación y ejecución de situaciones, escenas y obras teatrales, explorando diferentes posibilidades comunicativas en personajes, tiempo, espacio.
Construcción de identidad y cultura.	Valoración y participación en manifestaciones teatrales y conocimiento de los espacios locales donde se realiza el hecho teatral. Artes multimediales: articulación del teatro con los recursos audiovisuales (videos y cortos de cine).

Orientaciones didácticas

- Diseñar situaciones que planteen el uso de los diferentes lenguajes artísticos como medio personal y social de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones, etc.
- Generar propuestas diversas que posibiliten el disfrute de los lenguajes artísticos (visual, musical, corporal y teatral) y la relación con el entorno afectivo y la comunidad.
- Emplear el juego, la exploración y la experimentación con la voz, el cuerpo y diversos materiales, instrumentos y procedimientos para el aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje artístico.
- Diseñar situaciones didácticas para la participación en procesos de producción individual y grupal que fortalezcan la autoestima, el desarrollo de capacidades comunicacionales simbólicas y lingüísticas y amplíen su campo de saberes y experiencias relacionadas con los lenguajes.
- Desarrollar acciones que impliquen el uso y conocimiento de espacios artísticos diversos.
- Brindar oportunidades para el conocimiento de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural local y regional, en los diversos lenguajes.
- Generar la participación en muestras y eventos culturales propiciando la construcción progresiva de autonomía y autovaloración respecto de sus posibilidades de expresarse y comunicar.

Núcleo de aprendizaje: Educación Física

La Educación Física se concibe como una disciplina pedagógica que al realizarse como práctica social, incide en la constitución de la corporeidad-motricidad de los sujetos, en forma contextualizada, como contribución a su formación y en armonía con el ambiente.³⁷

Nos centramos en la idea de que la educación física permite al estudiante conocer, descubrir y valorar su cuerpo, para poder así utilizarlo, a partir de sus posibilidades motrices, de la relación con los otros y como un recurso para organizar y disfrutar de su tiempo libre.

La implementación de actividades físicas, lúdicas, deportivas y expresivas se articulará con otros hábitos de vida saludable tales como: higiene, salud, alimentación y manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y el de los demás.

La educación física permite la utilización del cuerpo y del movimiento como medio de comunicación y expresión, será una instancia para el respeto por las posibilidades de cada uno/a. Es un espacio que hace posible la comunicación y la expresión, el contacto corporal, la manifestación de sensaciones y emociones, el placer y el disfrute, el intercambio de ideas y sentimientos; es un espacio que construye subjetividades.

La actividad física desde esta perspectiva se verá restringida si se desarrolla de manera única dentro de la Escuela o Centro. Requiere de una mirada más amplia que sea orientada al uso de espacios de usos múltiples y que tienda al uso de los mismos de manera autónoma. La utilización de espacios y tiempos diversos será fundamental para el desarrollo de las actividades ya que permitirán el contacto real con entornos variados tales como plazas, espacios al aire libre, utilización de clubes, etc.

³⁷ Diseño curricular de Educación Primaria. Dirección de Educación Primaria – Dirección de Educación de Gestión Privada, C.G.E., 2011.

Es así que se preverá caminatas, rutinas, la toma de decisiones ante el uso de tiempos y espacios diversos, acercamiento a clubes, práctica de deportes, etc., propiciando en todo momento el respeto y tolerancia por los tiempos y posibilidades individuales, aceptando reglas establecidas y resolviendo diferentes situaciones problemáticas que se les puedan presentar de manera individual y/o colectiva.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA	
Núcleo de aprendizaje: EDUCACIÓN FÍSICA	
Ejes	Núcleos temáticos
Corporeidad-motricidad	Las capacidades perceptivo-motrices (conocimiento del propio cuerpo, la espacialidad, la lateralidad, la temporalidad, el ritmo, el equilibrio corporal y la coordinación). Las capacidades físico-motrices. Las habilidades motrices. Exploración, descubrimiento y exploración motriz. Reconocimiento de estados corporales. Movimiento y salud.
Corporeidad-ludomotricidad	Participación en juegos colectivos de cooperación y/o de oposición. Reglas, roles, funciones y desarrollo. Disciplinas deportivas.
Corporeidad- motricidad en el ambiente natural	Experiencias grupales de convivencia, dentro o fuera de la escuela. Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros. Resolución de problemáticas en un ambiente natural.
Orientaciones didácticas	
• Diseñar situaciones en las que se registren y apliquen diferentes tareas motrices en situaciones cotidianas, en relación al reconocimiento del cuerpo, la respiración, reconocimiento de aspectos saludables en prácticas corporales y motrices. • Utilizar situaciones problemáticas lúdicas en relación al propio cuerpo, a los objetos y a los demás, en diferentes espacios. • Aplicar situaciones problemáticas que impliquen la percepción y el reconocimiento de distancias, trayectorias, recorridos, ritmos, etc. • Desarrollar acciones que faciliten la percepción de posibilidades y limitaciones de las capacidades físicas básicas en diferentes situaciones y espacios.	

❖ ORIENTACIONES SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Este agrupamiento requiere la concreción de estrategias tanto específicas como diversificadas que respondan a las necesidades educativas de sus estudiantes y que aseguren su acceso a cada contenido o situación de enseñanza. Algunas de ellas son:

• Desarrollo de un ambiente de confianza.

Teniendo en cuenta el aspecto afectivo emocional, es necesario crear un ambiente basado en relaciones personales de calidad que procure la comprensión y exteriorización de sentimientos, ideas, opiniones y emociones a través de claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) y la participación e interacción grupal. Aquí es fundamental el rol docente desde la disposición del cuerpo, el tono y volumen

de la voz, la anticipación verbal, la ambientación del aula/sala, la presencia de elementos sensoriales para modular y regular a el/la estudiante, etc.

En cuanto a la ambientación del espacio áulico, este debe ser altamente estructurado y estable, con limitaciones de distintas áreas (según su propósito), rico desde lo sensorial, que enfatice información relevante y que sea accesible dicha información en función de las necesidades del estudiantado. Para delimitar diferentes áreas -en particular para estudiantes con sordoceguera- podrá tenerse en cuenta: presencia de estantes estables, diseño de caminos y marcas que promuevan mayor independencia en la movilización (marcas con cinta de color, uso de texturas de alto contraste, sendas táctiles que faciliten el rastreo a lo largo de las paredes), reducción de reverberación de ruidos, iluminación suficiente, pero variada según la necesidad, etc. Cualquier modificación en la organización del aula deberá comunicarse anticipadamente a los/as estudiantes.

- **Construcción de rutinas.**

El trabajo cotidiano en el aula requiere de rutinas, caracterizadas como aquellas formas de trabajo y actividades que se adquieren y consolidan a través de la práctica y que contribuyen a mejorar los aprendizajes y al desarrollo de la autonomía (Anijovich, 2016).

El estudiante desarrolla la anticipación a través de la creación de rutinas estructuradas y con valor pedagógico. Las rutinas son actividades secuenciadas en un orden predecible, anticipable y estable y repetidas en el tiempo, que organizan la jornada y ofrecen posibilidades de comunicación y participación. Constituyen algunas rutinas en los Espacios Educativos Múltiples, las actividades de higiene (personal y del espacio); la articulación entre tiempos, espacios, actividades, participantes; los tiempos de trabajo (reloj, agenda diaria o semanal, calendario en diversos formatos y materiales para la organización y distribución de ese tiempo; además de momentos generados para escuchar, pensar, dialogar, jugar, etc., momentos de relajación diarios o semanales, acondicionando los espacios destinados a tal fin).

Las rutinas implican un cierto grado de sistematización, siendo necesaria y educativa cuando se convierten en un recurso estructurante de la experiencia (porque ayuda a construir hábitos de trabajo, a organizar el espacio físico, a realizar transiciones tranquilas entre diferentes actividades, a abordar gradual y ordenadamente un contenido o problema, a generar seguridad y límites, a que el/la estudiante seleccione actividades y participe comunicando acontecimientos de la vida diaria); no así, cuando provoca aburrimiento, cuando afecta la creatividad de la/el docente, cuando provoca conocimiento vaciado de sentido.

Una actividad diseñada como una rutina tiene una apertura muy clara, un número específico de pasos que se desarrollan en el mismo orden y un final también claro, inequívoco. El número de pasos varía dependiendo del nivel de conocimiento a las habilidades de el/la estudiante, como asimismo del grado de familiaridad que tenga con la rutina. Mientras se aprenden las rutinas, ellas se realizan en el mismo lugar, con las mismas personas e, incluso, usando el mismo material.

Las rutinas pueden ampliarse progresivamente; por ejemplo, en la rutina: 1-Saludo. 2- Trabajo en mesa. 3-Merienda. 4- Juego. 5- Orden – Salida, se puede enriquecer en relación a la alimentación (que el estudiante primero logre permanecer y disfrutar de la alimentación y luego proponer el uso de utensilios, el trasvasado, el orden, que comunique qué está comiendo, darle a elegir entre dos opciones, etc.).

Inicialmente las rutinas las establecen los y las docentes, pero también algunos grupos de estudiantes pueden crearlas y combinarse con los procedimientos habituales de trabajo, ya que las rutinas conllevan acuerdos y procedimientos sencillos y claros. La claridad de esos acuerdos facilita que los/as estudiantes generen procesos de autorregulación, sin que el/la docente sea el único gestor de los mismos.

Es importante sostener el valor pedagógico de las rutinas escolares (saludo, higiene, inicio de actividad, almuerzo, etc.), aprovechando estos momentos y espacios para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo integral y los aprendizajes funcionales.

- **Indagación y activación de conocimientos previos.**

La consideración de los saberes o experiencias de cada estudiante, para enriquecerlos, para integrarlos en nuevos aprendizajes o para contraponer con otras nuevas puede darse a través del diálogo y de la formulación de preguntas o a través de otros formatos o actividades.

- **Empleo del enfoque multisensorial.**

Las sensaciones son fuente de experimentación y conocimiento. Los aprendizajes sensoriales comienzan con la atención y continúan con la exploración. Se debe incorporar cada uno de los sentidos en un enfoque de enseñanza integrado para estimular a estudiantes a explorar el contexto que los rodea, fomentando capacidades perceptivas visuales, olfativas, gustativas, auditivas y táctiles, cenestésicas y vestibulares. Se propiciarán experiencias lúdicas y significativas para la estimulación de los sentidos y la utilización de material sensorial que suscite interés y motivación.

La utilización de múltiples formatos de presentación y expresión de la información implica considerar lo auditivo, visual, audiovisual, táctil, según estilos de aprendizaje, intereses, preferencias, objeto de aprendizaje, entre otros aspectos; empleándose diversos canales sensoriales (visual, auditiva, táctil) y recursos (materiales concretos, representativos). De esta forma, se responderá a las necesidades específicas de cada estudiante, ya que algunos aprenden mejor apoyándose en lo que escuchan, otros en lo que ven y otros en el tacto o el movimiento. Asimismo, el/la docente puede ofrecer diversas opciones para que los y las estudiantes se expresen, se comuniquen e interactúen con los materiales didácticos; por ejemplo, acompañar los relatos orales y/o las lecturas de cuentos con apoyos visuales, utilizar imágenes para acompañar consignas o cambios de tarea, favoreciendo mayor comprensión.

- **Anticipación.**

A través del manejo de estrategias de anticipación la/el docente puede facilitar la comprensión de el/la estudiante, ante la necesidad de recibir información del ambiente en el que se encuentra, en particular sobre la presencia de personas, objetos y actividades en las que participará. Para trabajar la anticipación, las actividades se deben estructurar considerando el orden de tiempo (actividades secuenciadas y sistemáticas en su realización) y el orden de lugar (cada actividad se lleva a cabo en un lugar específico). En general, mediante esta estrategia se comunican las tareas a realizar durante la clase o la jornada o los cambios de espacio físico, complementando el lenguaje con imágenes gráficas temporales (primero, segundo, después).

Se pueden armar junto a los y las estudiantes agendas y organizadores visuales, para que conozcan activamente la secuencia de actividades y así favorecer una mejor predisposición, chances de anticipación y organización con mayor autonomía. También se puede proveer de objetos para anticipar actividades, ajustar a cambios dentro de las actividades y finalizar actividades.

En este sentido, el sistema de calendarios surge como una forma de anticipación. Consiste en el uso de casillas, cajas, hojas, etc. para reforzar la comunicación mediante la asociación de un símbolo con una actividad que va a suceder. Implica el uso de las formas que el/la estudiante utiliza para comunicar (objeto, imagen, pictograma, parte de objeto, seña, palabra, entre otros, siendo siempre los símbolos utilizados, significativos para esa persona). Los calendarios se adaptan para cada estudiante, siendo de diversas formas y tamaños, fijos o móviles. A través de la repetición de su uso favorece la anticipación de actividades, la organización y lectura de símbolos, el establecimiento de rutinas, la comunicación desde la indagación de conocimientos sobre esa actividad en particular, la elección de opciones.

- **Realización de experiencias directas.**

Para el conocimiento del ambiente, los y las estudiantes deben realizar experiencias guiados por el/la docente. Las experiencias surgen de la interacción de el/la estudiante con lo social y lo natural. En este marco se pueden diseñar actividades de exploración como estrategia para la adquisición de saberes, donde el rol del educador será el de un facilitador activo, un creador de entornos rico en experiencias vitales, concretas y sencillas que requieren considerable manipulación de objetos y que estimulen la observación, la reflexión, la expresión.

- **Presentación de situaciones didácticas significativas.**

Las propuestas didácticas constituirán situaciones significativas y funcionales para cada estudiante, acordes a la edad y al entorno. Se basarán en situaciones reales y relevantes, actividades vivenciales, experiencias directas, relacionadas con la construcción de una determinada noción, la movilización de saberes y la utilización de las situaciones problemáticas que se presenten, acompañadas de un trabajo reflexivo. El aprendizaje funcional facilita la transferencia de los conocimientos adquiridos a otros contextos y situaciones distintas a las del espacio escolar. Es importante explicitar a el/la estudiante los objetivos del aprendizaje (qué está aprendiendo y para qué) para favorecer la motivación en el proceso y para que pueda atribuir significado a lo que aprende.

- **Diseño de actividades multinivel.**

Una forma de atender la diversidad en el aula es estructurar las tareas mediante actividades multinivel porque posibilita que cada estudiante encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular o a su estilo de aprendizaje. La enseñanza multinivel implica mantener como referencia objetivos y aprendizajes comunes, pero disponiendo de variadas estrategias y actividades de enseñanza que se utilizan de manera flexible en función de las características individuales de los y las estudiantes.

- **Empleo del juego.**

En situaciones para explorar, descubrir, comunicarse, involucrar a el/la estudiante desde lo vivencial, estimular la imaginación, construir conceptos, buscar respuestas creativas, plantear nuevas alternativas, construir normas, experimentar diferentes tipos de resolución. Es necesario brindar espacios estimulantes y guía relativa para favorecer la exploración y juego simbólico. El juego libre debe ser guiado o muy estimulado.

- **Resolución de problemas sencillos.**

Cuando resuelven o intentan resolver problemas, los y las estudiantes aprenden a reconocer lo que saben y lo que necesitan aprender, analizan hechos, aplican contenidos a una situación específica. Es importante que la/el docente pueda diferenciar distintos grados de dificultad para completar las tareas y variar los niveles de exigencia para determinar la validez de un resultado, de manera de optimizar los desafíos que plantea el aprendizaje para cada estudiante.

- **Realización de trabajos en grupo.**

Es importante propiciar la interacción entre los y las integrantes del agrupamiento, para que puedan aprender entre sí, generando un ambiente cordial que favorezca la comunicación, el respeto a la expresión de cada uno/a y el aprendizaje cooperativo en torno a un objetivo común. Desde la reciprocidad y la complementariedad cada estudiante aporta al trabajo común, lográndose conocimientos a nivel personal y grupal. El/la docente asignará responsabilidades en función de las características del grupo, de las relaciones entre sus miembros, de los estilos y ritmos de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza.

- **Conformación de reagrupamientos.**

Para compartir actividades grupales, dentro y fuera del aula, con estudiantes de otros espacios educativos en función de una temática específica o transversal, lo cual permite fortalecer sus vínculos y el intercambio docente que mejora la práctica diaria.

- **Trabajo de forma personalizada en el contexto grupal.**

Se pretende que cada estudiante sea lo más independiente posible y para lograrlo necesitará ayuda de los adultos mientras aprende nuevas habilidades. Por lo tanto, el proporcionar ayuda cuando sea necesario en el trabajo áulico en general, es una estrategia que puede concretarse mediante el apoyo verbal de forma individual para acceder a una consigna simple, mediante la atención individual y el apoyo visual, con el acompañamiento físico hasta finalizar una secuencia o brindando asistencia para el uso de materiales y herramientas.

- **Modelado.**

La figura docente como modelo para la imitación de la conducta ejecutada mientras desarrolla la propuesta. La conducta modelo actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas del estudiante/grupo que observa la ejecución del modelo o ejemplo para el aprendizaje por observación. En general, el/la docente ejecuta la conducta previamente establecida y describe verbalmente qué está haciendo y las consecuencias anticipadas de su comportamiento. Asimismo, apoya a el/la estudiante mientras lleva a la práctica lo observado y proporciona retroalimentación positiva de manera consistente.

La mayor parte de los y las estudiantes va a necesitar de reiteradas experiencias para dominar los conceptos nuevos, por lo que deben brindarse varias oportunidades para practicar y aprender una destreza diferente, así como para generalizar un conocimiento en situaciones nuevas.

- **Mano bajo mano.**

Esta estrategia ayuda a el/la estudiante a explorar de forma segura el ambiente y los objetos y consiste en que la mano de la/el docente sigue suavemente la mano de el/la estudiante (la mano derecha de la/el docente bajo la mano derecha de la/el estudiante o la mano izquierda de la/el docente bajo la mano izquierda de la/el estudiante). Desde esta posición de mano-bajo mano, el/la docente invita a el/la estudiante, a tocar el objeto o la persona o realizar una acción, sin forzarlo. Esto otorga libertad, permitiendo que el/la estudiante esté consciente que su atención táctil es compartida y no controlada. Los dedos pulgar e índice de la/el estudiante deben estar libres porque son los que estarán en contacto con el objeto o realizando la acción en conjunto. Esta estrategia es menos invasiva que la mano sobre mano porque permite a el/la estudiante tener más control de la situación. Se sugiere su utilización en los inicios de interacción y comunicación con los y las estudiantes.

- **Mano sobre mano (exploración co-activa)**

Esta estrategia es un complemento posterior de la mano bajo mano y su objetivo es favorecer una exploración activa. El/la docente guía físicamente la mano de el/la estudiante para que realice cada paso de la tarea. Esta estrategia consiste en colocar la mano de el/la docente sobre la mano de el/la estudiante o sobre la parte del cuerpo necesaria para dirigir el movimiento o la acción que debe realizar. De esta manera, acompaña la secuencia de la actividad, especialmente cuando se trata de una actividad compleja o que se realiza por primera vez; y va variando según la necesidad de apoyo de el/la estudiante.

- **Atención conjunta.**

Significa que a cualquier objeto, acción, movimiento al que el/la estudiante le preste atención o lo motive, la/el docente debe también prestarle atención, compartiendo el interés por un mismo objeto. Sobre ello se construye la comunicación receptiva y se aprenden turnos e intenciones. Se basa en el tacto, la visión, la palabra y permite la construcción conjunta de significados. Se utiliza por ejemplo en mano bajo mano.

- **Análisis de tarea.**

Para la adquisición de un aprendizaje o una destreza puede ser necesario descomponer la tarea en pasos pequeños (dividir en subtareas), fáciles de enseñar unos tras otros. Este proceso implica tener en cuenta cada paso que compone una actividad específica en su orden de secuencia, facilitando así su significatividad y posibilidad progresiva de resolución para el estudiante. La conducta encadenada es un procedimiento en el que el/la estudiante aprende un paso del análisis de tarea hasta haber adquirido todos los pasos, completando la actividad.

- **Selección y adaptación de materiales para la accesibilidad.**

Los recursos materiales se piensan y se adaptan en su uso según la actividad pretendida y el contenido a enseñar, pero también se piensan considerando la edad de los y las estudiantes, sus intereses y sus posibilidades para facilitar la accesibilidad a la propuesta. Los materiales deben ser diversos, para fomentar la motivación, atención y participación.

En general, se emplean materiales didácticos diversos (pizarra, rodillos, aros, pared espejada, pelotas de diferentes tamaños colores y texturas, telas, lanas, globos, bolsas sensoriales, líquidos de diferentes densidades y temperaturas, muñecos, disfraces, títeres, etc.), materiales impresos (fotocopias, libros, revistas, ilustraciones, tarjetas, láminas, carteles, textos de distintos tipos, entre otros), libros adaptados, material concreto de uso cotidiano (Ej.: insumos de cocina, elementos de higiene, cuchara, balde), material audiovisual (videos, audios), material visual (pictogramas, fotografía, rota folios, tarjetas, cuentos con imágenes), material del lenguaje plástico visual (pinturas, masas, pinceles, esponjas, sellos, etc.), material con componente sensorial (táctil, visual, olfativo, gustativo y auditivo: diversidad de texturas, colores, sonidos, olores, luces y sombras), material reciclable, material blando (colchonetas, cuñas, rodillos, piso de goma, almohadones), material lúdico (diversos juguetes, juegos sonoros y lumínicos, juegos de mesa), instrumentos musicales, recursos tecnológicos (computadora, impresora, parlantes, celulares, equipo reproductor de música, proyector, lentes de realidad virtual, auriculares, entre otros), dispositivos de comunicación aumentativa.

❖ REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Mediante la **Planilla de Evaluación “Espacio Educativo Múltiple”** se concreta el registro y seguimiento de la trayectoria escolar, permitiendo dar a conocer avances y aspectos significativos desde la singularidad, potencialidades y desarrollo de habilidades.

La evaluación comprende dos periodos: el primero abarca de marzo a julio, y el segundo, desde agosto a diciembre; confeccionándose una planilla para cada uno de ellos.

Se tendrá en cuenta que la evaluación al inicio del ciclo lectivo puede formar parte de la evaluación funcional educativa, ya que su propósito es la obtención de información para la toma de decisiones respecto a la planificación del proceso educativo. El registro de esta evaluación de inicio no se comunica hacia afuera de la institución, sino que queda en su interior como material propio de trabajo.

En la Planilla de evaluación, mediante registro narrativo se informarán avances y datos significativos referidos a:

- *Formación personal y social:* habilidades personales/sociales en relación a identidad, socialización, autonomía.
- *Formación académica funcional:* habilidades en relación a lo matemático, lingüístico y comunicacional; conocimientos relativos al ambiente natural, social, tecnológico.
- *Expresión artística y Educación Física:* expresión artística (música/artes visuales/danza/teatro), educación física.
- *Otros aspectos/desarrollo de capacidades/actividades específicas.*

**PROPUESTAS EDUCATIVAS
PARA ADOLESCENTES,
JÓVENES Y ADULTOS/AS**



Las propuestas educativas para adolescentes, jóvenes y adultos/as en las instituciones de la Modalidad Educación Especial abarcan dos espacios curriculares, según la franja etaria:

- **Orientación Vocacional Ocupacional:** corresponde a una *formación integral general*.
- **Formación Laboral Ocupacional:** destinado a la *formación integral específica*.

Por lo tanto, aunque tienen desarrollos independientes, presentan una progresión en la complejidad de los saberes vinculados con desempeños ocupacionales. Asimismo, incluyen la práctica de la **orientación**

vocacional, con inicio aproximado a los 16 años, adquiriendo mayor profundidad y especificidad desde los 18 años.

FORMACIÓN INTEGRAL DEL/DE LA ADOLESCENTE, JOVEN Y ADULTO/A

ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

Formación académica

Formación tecnológica

Formación ciudadana

FORMACIÓN LABORAL OCUPACIONAL

Cursos de Capacitación Laboral o de
Formación Profesional Nivel I y Nivel II

Prácticas educativas vocacionales
ocupacionales

Orientación vocacional

La finalidad de ambos espacios curriculares es desarrollar procesos educativos ligados a lo vocacional y a lo ocupacional, para acompañar el tránsito a la vida adulta con la mayor autonomía posible y la autodeterminación para el ejercicio de una ciudadanía activa.

La propuesta integral institucional será coherente a la etapa del ciclo vital que transita cada estudiante, por lo que debe basarse en la reflexión previa acerca de sus destinatarios: los cambios que vivencia, su sexualidad, sus intereses, su contexto de pertenencia, sus vínculos, su proyecto de ser y cómo de manera singular cada sujeto transita de manera única estos territorios.

Se orientará a la participación de los y las estudiantes en actividades socio-comunitarias, al desarrollo de saberes culturales, tecnológicos, artísticos, laborales, etc. acordes a los intereses etarios, a la problematización de la realidad a partir del trabajo cooperativo, a la transferencia de aprendizajes a contextos particulares.

Desde el enfoque de Planificación Centrada en la Persona y la garantía al derecho de autodeterminación, el itinerario formativo se planificará de modo participativo con el/la estudiante, considerando sus intereses, capacidades y singularidad, con la presencia de los apoyos necesarios para la construcción de su proyecto de vida y los recursos de la comunidad como lugares complementarios para la formación.

Por lo cual, desde estas propuestas educativas se impulsa la participación del/de la adolescente, joven y adulto/a en los diversos contextos (familiar, escolar, social, laboral) a partir de la potenciación de capacidades intelectuales, éticas, deportivas, estéticas, productivas, etc. Esto supone el accionar conjunto de los equipos educativos con cada estudiante y su familia y relaciones con organizaciones de la comunidad. En el diseño de propuestas y acompañamiento de estas trayectorias es relevante el rol de docentes y técnicos institucionales, trabajando con proyección a lo socio-comunitario en distintos entornos.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

❖ DEFINICIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

La *Orientación Vocacional Ocupacional* inicia el trayecto educativo para adolescentes desde los 12/14 hasta los 16/18 años. Las edades referidas para el inicio y culminación del cursado es variable, ya que dependerá de cada trayectoria educativa. No obstante, se sugiere que el recorrido en este espacio abarque un período mínimo de cuatro años, tiempo considerado adecuado para cumplir con los objetivos de la propuesta.

La organización curricular comprende "contenidos de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo, capacidades laborales, lenguajes artístico-expresivos, educación física y deportes, TIC" (Art. 46º, Res. CFE Nº 311/16) y la orientación vocacional, para garantizar el acceso efectivo del/de la estudiante con discapacidad al acompañamiento en la construcción de su proyecto de vida (Ley Nº 26.378 Art. 27 inc. d).

❖ FINALIDAD

Este espacio tiene como finalidad iniciar a los y las estudiantes en la formación integral para la vida y el trabajo, para la continuidad de los estudios, para habilitar el ejercicio de ciudadanía y la construcción de un proyecto de vida. Esto conlleva la iniciación en el conocimiento del propio deseo que lleva a querer ser y hacer; generando instancias para la reflexión y exploración, promoviendo el auto-conocimiento y la toma de decisiones.

En función de ello, se plantean como propósitos del espacio O.V.O.:

- Favorecer el reconocimiento de valores, intereses y capacidades, para el despliegue de las mismas.

- Fortalecer la autoestima y el autoconocimiento.
- Propiciar la adquisición de saberes disciplinares vinculados con el entorno cultural, social y ocupacional desde un enfoque funcional.
- Fomentar el desarrollo de habilidades instrumentales vinculadas con ocupaciones diversas.
- Generar experiencias para el desarrollo de capacidades personales-sociales en distintos ámbitos vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía.
- Favorecer conductas autónomas y el protagonismo en las elecciones y decisiones.

❖ ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El desarrollo de la estructura curricular de la Orientación Vocacional Ocupacional debe asegurar la carga horaria mínima de 20 horas reloj. No obstante, puede ampliarse el horario de cursado conforme al tipo de funcionamiento institucional.

Por lo cual, si la institución educativa funciona en dos turnos y prolonga el desarrollo de este espacio curricular al contra-turno, en función de la disponibilidad de recursos humanos para otorgar un tiempo específico en un turno a la "Formación Académica" y a la "Formación Ciudadana" que estarán a cargo de un/a Profesor/a de Educación Especial. Los/as maestros/as de Educación Física y de Educación Artística desarrollarán las áreas correspondientes de la "Formación Académica". En función de la normativa vigente de competencia de títulos, si un/a Terapeuta Ocupacional estuviera a cargo de este espacio curricular, abordará el eje de "Formación Tecnológica" en uno de los turnos.

En las Escuelas y los Centros que funcionan en un único turno, la actividad curricular diaria abarcará las propuestas de los tres ejes de la formación (académica, tecnológica, ciudadana) y la práctica de orientación vocacional para estudiantes desde los 16 años.

En ambas situaciones (jornada simple o jornada completa), se tendrá en cuenta que debe existir complementariedad y articulación entre las propuestas docentes de los tres ejes curriculares que conforman la Orientación Vocacional Ocupacional.

En relación a la continuidad de la trayectoria, el/la estudiante al concluir la Orientación Vocacional Ocupacional podrá seguir su trayecto educativo en distintas propuestas e instituciones. Por lo cual, se deberá ir evaluando posibles recorridos en la Modalidad Educación Especial o en otras, articulando el itinerario personalizado que se va delineando, favoreciendo la continuidad de los estudios.

En este sentido, son opciones posibles a cada estudiante el espacio de Formación Laboral Ocupacional en Escuela o Centro de Educación Integral si las propuestas de Capacitación Laboral o Formación Profesional existentes responden a sus posibilidades e intereses; o bien optar por propuestas similares en otros espacios formativos para jóvenes y adultos, o continuar en la modalidad de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos a los efectos de lograr la certificación del Nivel cuando fuera posible.

❖ PROPUESTA CURRICULAR

Este espacio debe brindar las condiciones pedagógicas necesarias para que los y las estudiantes puedan reflexionar, comprender sus modos de elección, abrir los mandatos cerrados que los limitan y participar en alternativas del contexto socio – cultural al que pertenecen.

Desde el "hacer", a partir de la diversidad de experiencias ocupacionales, se promoverá el autoconocimiento que lleva al "querer ser".

Las propuestas educativas deben posibilitar la ampliación de los horizontes ocupacionales de los y las estudiantes, entendiendo por **ocupación** aquellos espacios actuales y potenciales de desempeño, vinculados a las prácticas sociales en los ámbitos educativo, cultural, científico, tecnológico, político y económico.

Lo ocupacional está ligado a múltiples quehaceres desde la vida cotidiana, en los distintos espacios sociales y ambientes laborales, deportivos, artísticos, culturales, recreativos, etc. La *ocupación* hace referencia a aquellas actividades que hacemos todos los días; en definitiva, cómo y en qué ocupamos nuestro tiempo, esto incluye el estudio, lo laboral, el tiempo libre, lo familiar, lo social, etc., siempre pensando desde la acción concreta.

El valor de la ocupación, de un quehacer en la vida, se torna en lo principal para un ser humano, somos lo que hacemos, somos nuestro proyecto en acto, y esto tiene que ver con nuestra responsabilidad de acompañar a nuestros jóvenes en construir su propio proyecto de vida centrado en su propio deseo, todos debemos tener el derecho a elegir qué queremos hacer y ser desde el conocimiento de nuestro propio deseo. Desde el trabajo de ese deseo que nos lleva a querer ser y hacer. (Rocha, 2020).³⁸

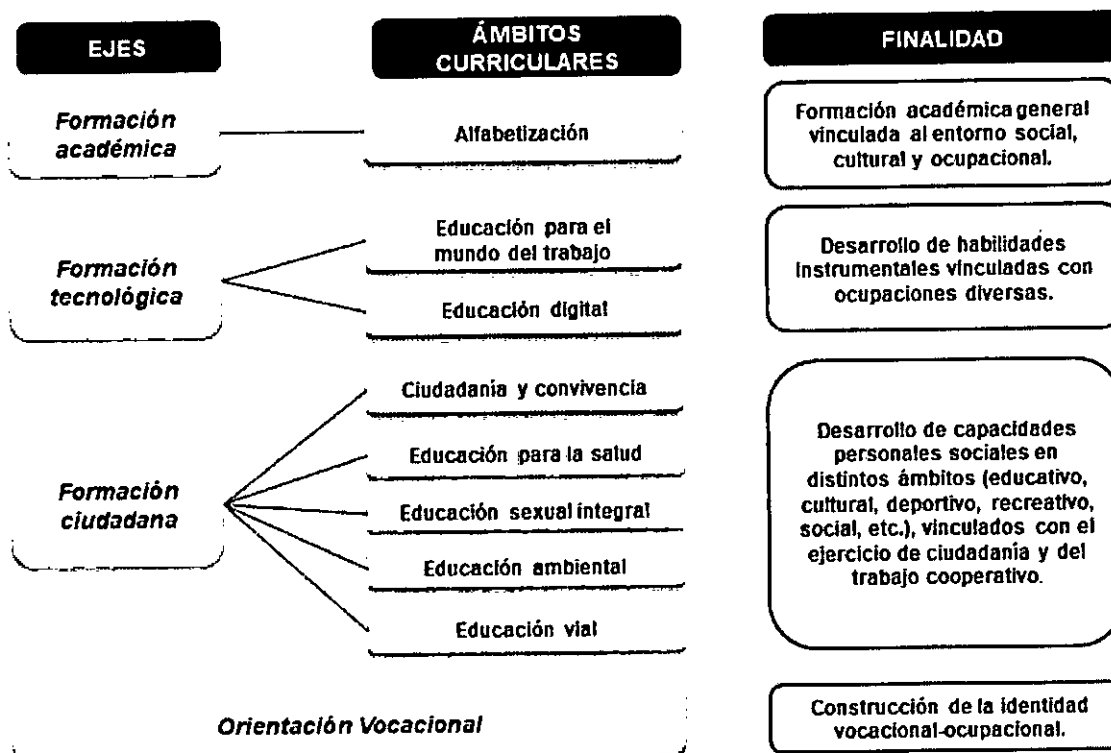
En consecuencia, la implementación de la propuesta curricular no implica solo el desarrollo de una actividad particular (panadería, cocina, huerta, artesanías, peluquería, diseño gráfico, etc.), sino que lo primordial es ofrecer un abanico de posibilidades, de propuestas específicas (vinculadas a una actividad ocupacional) que contribuyan a la construcción de un proyecto de vida en el cual cada estudiante sea protagonista de sus propias decisiones. Es por ello que se debe dar lugar a la expresión, al manejo del cuerpo, del tiempo, del espacio, entre otras. Es darse la oportunidad de no limitarse a las clásicas actividades manuales.

La construcción del proyecto de vida conlleva de-construir el circuito de la discapacidad que acontece en quienes tienen un trayecto conformado sólo por la familia y la institución especializada, sin la posibilidad de participación en otras alternativas e instituciones. Por lo tanto, debe pensarse el proyecto de vida desde lo ocupacional, lo laboral, lo recreativo, lo artístico, el tiempo libre, lo educativo, lo social y cultural.

El desafío en la construcción de la propuesta será interrogarse: En esta realidad institucional ¿Qué podemos plantear para este espacio? ¿Cómo diseñar oportunidades de aprendizaje en distintos contextos? ¿Cómo se reflejarán en las actividades de enseñanza la formación académica, tecnológica y para la ciudadanía desde el enfoque de capacidades? ¿Cómo se vinculará la institución con otros ámbitos? (espacios comunitarios y sociales, no sólo laborales sino también artísticos, expresivos, de uso del tiempo libre, recreativos, etc.).

La Orientación Vocacional Ocupacional se organiza en ejes y ámbitos curriculares.

³⁸Rocha, Marcelo (Agosto de 2020). En: Ciclo de formación "Talleres de acompañamiento a la formación de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad". Paraná, Argentina.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL

El ámbito es una organización de amplio desarrollo didáctico, donde la metodología de taller y la planificación por proyectos permiten abordar distintas situaciones de enseñanza, en especial para el eje "Formación ciudadana".

En la organización de estas propuestas, desde los distintos ámbitos se convocarán aquellos contenidos de las disciplinas y de los programas educativos provinciales de desarrollo transversal, que resulten relevantes a la hora de formular y gestionar proyectos surgidos de situaciones problemáticas contextuales y/o de espacios ocupacionales.

De esta manera, se procura fortalecer la significatividad lógica y psicológica de los saberes y la formación tanto conceptual como práctica, ambas requeridas para desempeños más autónomos en el mundo social y laboral. Es decir, gestionar una propuesta curricular que habilite saberes socialmente relevantes; que seleccione y aborde contenidos cronológicamente apropiados, que tengan representatividad asociada a las necesidades y al contexto en que se desarrollan y que puedan ser transferibles a diferentes recorridos, contextos, situaciones de significatividad social.

FORMACIÓN ACADÉMICA**Alfabetización**

Propuesta pedagógica enmarcada en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física.

Se dará continuidad al proceso de alfabetización centrado en el desarrollo de la comunicación, el aprendizaje de lectura y escritura básicas, de conocimientos de las ciencias y de cálculo necesarios para la resolución de situaciones problemáticas y el desempeño autónomo en la vida cotidiana. Mediante actividades pertinentes

y significativas se ofrecerán oportunidades de participación en diversidad de situaciones comunicativas en las que las prácticas de oralidad, lectura y escritura estén interrelacionadas y posibiliten el desarrollo cognitivo y social. Es decir, se continuará focalizando en la alfabetización inicial, y se podrá proseguir con la alfabetización avanzada cuando las posibilidades e intereses de los y las estudiantes permitan la progresión de contenidos con complejidad creciente.

El abordaje de aportes de las ciencias permitirá la comprensión de aspectos biológicos, físicos, históricos, sociales involucrados en los procesos tecnológicos y de producción. La matemática será aplicada: números, símbolos y operaciones mediante acciones concretas y reales vinculadas a lo cotidiano (manejo del dinero, cálculo estimado, entre otros).

La educación artística ofrecerá propuestas variadas desde las disciplinas que la conforman (artes visuales, danza, teatro, música), desde la articulación entre los docentes de las mismas y con la comunidad, desde la atención a las trayectorias, conocimientos, expectativas e intereses de los/las estudiantes vinculados con lo artístico. Esto permitirá la concreción de experiencias a nivel local, el contacto con teatros, cines, centros culturales donde se practican expresiones artísticas, con grupos juveniles organizados por una expresión artística (ballet folclórico, murga, banda de música de algún género, grafiteros, etc.), entre otras. Podrán surgir proyectos de diseño visual (murales, videos, afiches), de música popular, de teatro, de murga, de danzas (en sus diversos géneros) que pueden transformarse en prácticas de relevancia para sus propios proyectos de vida.

La Educación Física y el ámbito de la recreación constituye una oportunidad para que los/las adolescentes se apropien de prácticas participativas en procesos de construcción de ciudadanía, ya que desde las actividades lúdicas y deportivas es posible la asunción de tareas, el logro de acuerdos sobre las tareas a realizar, la ayuda mutua en el juego, el conocimiento y respeto de reglas, la puesta en juego de valores, el desarrollo del sentido de pertenencia. Las actividades se incluyen en el contexto escolar y en el ambiente natural y cultural, posibilitando la convivencia, la cooperación, la resolución de diversas situaciones, la aplicación de valores, etc. Las experiencias recreativas deben resultar realmente significativas para todos y cada uno de los/las integrantes del grupo; se definirán en base a las necesidades formativas de los adolescentes, de sus inquietudes e intereses de recreación y con el objetivo de enseñanza y aprendizaje de ciudadanía.

La selección de contenidos para el ámbito "Alfabetización" se enmarcará en el Diseño Curricular de la Educación Primaria de jóvenes y adultos (Resolución CGE N° 625/11 o aquella que la reemplace), acreditándose saberes disciplinares de los diferentes ciclos.

La planificación debe incluir como componentes: fundamentación, propósitos, contenidos (selección, organización y secuenciación, relación con las capacidades básicas a desarrollar), actividades, recursos, evaluación, bibliografía.

El abordaje interdisciplinario de las áreas curriculares constituye un modelo de integración del conocimiento de la realidad, que a partir de recortes significativos pueda generar la problematización del contexto y la búsqueda de soluciones. La conformación de los equipos docentes como facilitadora de la interdisciplinariedad curricular favorece los procesos de diseño y organización de la enseñanza.

FORMACIÓN TECNOLÓGICA

Educación para el mundo del trabajo

Los y las estudiantes se iniciarán en el conocimiento general de ocupaciones diversas vinculadas a diferentes familias profesionales, coherentes con sus preferencias y posibilidades. De este modo, conocerán las actividades necesarias relacionadas a cada una, las tecnologías empleadas, cómo prestan servicios y mediante qué organizaciones, los procesos de producción implicados, las tareas propias de esos circuitos.

Progresivamente, adquirirán destrezas en la aplicación de técnicas específicas vinculadas a dichos procesos, en la organización de las actividades, en el uso de normas de higiene y seguridad personal y del trabajo.

La educación de la persona con discapacidad no debe estar sólo orientada a habilidades instrumentales y destrezas vinculadas a una tarea específica, sino también ofrecer contenidos propios de la cultura del trabajo, actitudes éticas para desenvolverse en diferentes contextos sociales y el logro de aprendizajes que permitan la participación ciudadana.

La preparación para el mundo del trabajo implica que el/la estudiante debe ser parte activa y comprometida en ese proceso, comunicando lo que quiere, desea y espera, mediante un acompañamiento que posibilite su comprensión, el logro de competencias polivalentes y la construcción de su identidad vocacional-ocupacional, adquiriendo conocimientos factibles de ser aplicados en la vida diaria en cualquier circunstancia de forma independiente y autónoma.

En este sentido, la *educación para el mundo del trabajo* considera los intereses de los y las estudiantes y no se limita a lo relativo al empleo o un emprendimiento económico determinado, sino que ha de incluir toda actividad material y simbólica que realizan los sujetos para satisfacer sus necesidades y que se realizan en el hogar y en los diversos espacios públicos (clubes, centros culturales, comunitarios, etc.). De este modo, se propiciará la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo, propiciando la aplicación de lo aprendido con niveles crecientes de autonomía.

Esta formación conjugará los objetivos personales (lo que quieren, pueden y esperan hacer) y su inclusión comunitaria (lo que puedan hacer en, por y para la sociedad), focalizando en algunos aspectos del entorno próximo de los y las estudiantes, en relación con sus propias posibilidades y obstáculos de desempeño como ciudadano/a.

Las propuestas educativas deben permitir la indagación de los intereses personales, el análisis de las trayectorias (personal, familiar, escolar, socio cultural), las oportunidades y limitaciones subjetivas y del contexto cercano para la participación, la interacción con otros/as, el desarrollo de diversas actividades y para la construcción de sus proyectos de vida, promoviendo la toma de decisiones. Dichas propuestas se concretarán en la institución educativa y en diferentes ámbitos (familiar, organizaciones de la comunidad).

La selección de contenidos partirá de los siguientes ejes organizadores y núcleos temáticos:

- *Ocupación.* Áreas de ocupación: actividades básicas de la vida diaria (alimentación, vestido, higiene), actividades instrumentales de la vida diaria (cuidado de otros, comunicación, uso de transporte, manejo financiero, preparación de comidas), educación, trabajo, ocio y tiempo libre, etc. Realidad y ofertas ocupacionales en la comunidad.
- *El trabajo.* El trabajo y las necesidades humanas: alimentación, vivienda, educación, salud. Valor del trabajo como actividad social dignificante. El empleo. El espacio laboral como oportunidad de desarrollo personal y social. Aspectos básicos de la legislación que regula relaciones laborales.
- *Trabajo y comunidad.* La organización y condiciones de trabajo en el contexto comunitario. Conocimiento de diferentes ambientes de trabajo.
- *Organización del trabajo.* Organización del espacio físico y del tiempo de trabajo (rutinas, hábitos laborales, uso de herramientas y materiales). La comunicación (consignas, obtención y registro de información). Secuencias y acciones sistematizadas para el logro de una meta. Trabajo colaborativo. Responsabilidad personal y grupal en la realización de las tareas. Evaluación de procesos y de resultados obtenidos. La autoevaluación en el proceso de organización del trabajo.
- *Normas de higiene y seguridad.* Nociones básicas de higiene y de seguridad personal y del ambiente. Medidas preventivas y acciones a realizar en caso de accidentes.
- *Procedimientos técnicos.* Materiales naturales y artificiales. Herramientas y máquinas utilizadas en distintas ocupaciones. Tareas específicas. Acciones corporales. Las transformaciones de la

naturaleza en la producción de bienes y consumo. Técnicas operativas simples utilizadas en procesos de producción.

- *Lenguaje tecnológico.* Sistemas tecnológicos sencillos utilizados en el hogar y en el entorno cercano (electrodomésticos simples, cerraduras, canillas, utensilios de cocina, etc.). Uso de herramientas tecnológicas para la mejora de la calidad de vida (uso del teléfono celular, manejo del cajero automático, uso de electrodomésticos, etc.). El lenguaje tecnológico en relación a objetos y sistemas tecnológicos de uso cotidiano.

Educación digital

El mundo de los medios digitales forma parte de las prácticas comunicativas de la vida cotidiana de muchos adolescentes. El conocimiento y manejo de tecnologías de la información y la comunicación permite poner en juego prácticas comunicacionales y el ejercicio del derecho a la información, a la comunicación, a la participación y construcción de significados compartidos. La comunicación será entonces, una herramienta para la construcción de las propuestas.

Desde las TIC como ámbito productivo de acceso al conocimiento y de recreación de la cultura, se propondrán instancias de aprendizaje interactivas, con otros formatos y lenguajes, con el acceso a diversas fuentes de información, a través de los cuales se modifica el modo de vinculación con la sociedad. La apropiación crítica y creativa de estas tecnologías facilita la participación ciudadana y otras oportunidades para construir conocimiento. El acceso a la cultura digital es un camino a la inclusión y a la calidad educativa.

Los estudiantes pueden ser parte de la planificación de proyectos relacionados con su contexto sociocultural, en colaboración con docentes y otros miembros de la comunidad, de modo que resulten propuestas contextualizadas y de producción colaborativa en el marco de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (Res. 343/18 CFE).

La enseñanza incluirá los siguientes ejes organizadores y núcleos temáticos:

- *Tecnologías de la información y la comunicación.* Su reconocimiento y uso en la resolución de problemas sencillos y para la producción, organización, recuperación, transformación y representación de información. Hábitos relacionados con el cuidado y la seguridad personal y de los otros en entornos digitales.
- *Medios de comunicación masivos e interpersonales.* Acceso y producción de información. Análisis crítico de mensajes. Uso responsable de redes sociales. Comprensión y expresión de mensajes en distintos contextos.
- *TIC y productos comunicacionales.* Los lenguajes gráfico, multimedial y audiovisual como medios para la comunicación de conocimientos, ideas e intereses; para la participación, la recreación, la vida cotidiana y para el desarrollo de capacidades digitales. Organización de proyectos -a partir de intereses/temas/problemas que identifican los y las adolescentes en el contexto sociocultural-para generar productos comunicacionales (Ej. periódico mural, radio escolar, carteleras, folletos, videos institucionales, páginas web, presentaciones de PowerPoint, etc.).

FORMACIÓN CIUDADANA

Ciudadanía y convivencia

La ciudadanía comprende la totalidad de prácticas que constituyen a las personas como integrantes de una determinada sociedad. Se construye mediante los vínculos entre las personas, en comunidad. Por lo cual, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la institución educativa, al expresarse, al organizarse, al vincularse con otros. La ciudadanía se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder.

Educación para la ciudadanía, implica el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos, así como la importancia de la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración y la participación en una sociedad democrática y de justicia social. Es un medio para preparar a la infancia y a la juventud a ser ciudadanos responsables y activos, que debe ser fomentado desde edades tempranas.

La formación ciudadana incluye la práctica pedagógica orientada hacia la resolución de conflictos en el marco de una convivencia pacífica. Construir la convivencia exige de la voluntad de comunicarse, la predisposición para otorgar y solicitar participación y la creación de espacios para lograrlo.

Los/las estudiantes pueden experimentar la ciudadanía a través de la realización de proyectos colectivos en donde se involucren problemáticas propuestas por ellos/as, comprometiéndose a través de acciones concretas. La participación de los y las jóvenes en la experiencia escolar es un derecho reconocido en la Ley de Educación Nacional, su integración a centros, asociaciones y clubes de estudiantes para participar en el funcionamiento de las propias instituciones educativas (Art. 126, inc. h), estableciendo además como un imperativo la formación ciudadana (Art. 11, inc. c).

La enseñanza considerará los siguientes ejes y núcleos temáticos:

- *Enfoque de derechos.* El enfoque de derechos como orientación para la convivencia social. Derechos a la identidad, a la participación, a la educación, a la salud, al trabajo. Respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad. Valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. Igualdad ante la ley y respeto de la diversidad.
- *La ciudadanía de adolescentes y jóvenes.* Los seres humanos como sujetos de derechos, como ciudadanas y ciudadanos. La ciudadanía como un conjunto de prácticas que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. Ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades. Contexto sociocultural para las prácticas ciudadanas.
- *Convivencia educativa.* Formación para la identidad y la convivencia que favorezca el ejercicio pleno de los derechos culturales, políticos, civiles, sociales. Respeto a la diversidad, justicia y bien común. Valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad. Acuerdos de convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.
- *Organizaciones estudiantiles.* El Centro de estudiantes. Organización de proyectos a partir de intereses/temas/problemas que identifican los y las jóvenes en el contexto sociocultural para intervenir en ellos desde el ejercicio de prácticas de ciudadanía.

Educación para la salud

Entender la salud desde un enfoque integral como una condición resultante de diversos procesos, implica concebirla más allá de una perspectiva biológica, como producto de interrelaciones, teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales y económicos del ambiente donde se desarrollan las actividades cotidianas.

Las instituciones educativas brindarán una educación para la salud que propicie la construcción de conocimientos, el desarrollo de valores y de prácticas saludables que favorezcan conductas autónomas en relación al cuidado de la salud individual y social.

Entendiendo al sujeto como constructor y transformador de su realidad, se concretarán actividades para la promoción y protección de la salud de los/las estudiantes, su familia y comunidad. Se trabajará entonces desde un objetivo preventivo que promueva un desarrollo saludable, generando espacios de reflexión y de acompañamiento. Asimismo, se profundizarán y resignificarán aquellas prácticas cotidianas que fortalecen factores personales de protección, vinculadas al cuidado personal, al progresivo fortalecimiento de la autonomía y la autoestima y a la construcción del proyecto de vida.

En relación a la prevención de consumos problemáticos, los procesos de enseñanza se planifican desde los Lineamientos Curriculares para la prevención de adicciones (Res. CFE N° 256/15), el Diseño Curricular de Educación Primaria para jóvenes y adultos y desde el marco teórico y didáctico que ofrece el Programa Educativo Provincial de Prevención de Adicciones.

La enseñanza incluirá los siguientes ejes organizadores y núcleos temáticos:

- *La salud.* Concepción integral de salud. Vida saludable. Comunidad saludable. Promoción de la salud. Alimentación. Conocimiento y apropiación de hábitos que contribuyan al cuidado de la propia salud. Prevención de enfermedades. Servicios de salud.
- *Cultura del cuidado y prevención de adicciones.* Prevención integral de consumos problemáticos. Factores protectores. Desarrollo de habilidades personales sociales (autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos).

Educación sexual integral

La institución educativa se constituye como un lugar privilegiado para promover el cuidado de los y las estudiantes, donde se vinculan socialmente con su grupo de pares y con adultos/as; donde se accede al conocimiento elaborado socialmente y donde se opera una apertura a la dimensión del deseo de saber. Es un ámbito de acompañamiento en la construcción del proyecto de vida de cada joven, donde la Educación Sexual Integral se constituye en un espacio propicio para el desarrollo de la autonomía.

La ESI como garante de condiciones de igualdad y de una educación que está en resguardo de los derechos, en un marco de respeto por la diversidad social y cultural, requiere la constante tarea de revisión y actualización por parte de quienes llevan a cabo la labor de enseñar.

Enseñar y aprender sobre la sexualidad lleva un tiempo de construcción de lazos de confianza; es decir, de habilitar espacios grupales, hacer circular la palabra, compartir sentimientos e ideas, reflexionar sobre sus supuestos con el fin de ir construyendo criterios de trabajo que se puedan sostener sobre la base de vínculos de respeto y confianza. Estos espacios también son importantes para desarrollar las capacidades de acompañamiento, cuidado y escucha, para dar alojamiento a los interrogantes y a las distintas formas de vivenciar la sexualidad. Desde allí se entablan las diferentes temáticas vinculadas al eje del cuerpo, para luego repensar las representaciones de la sexualidad y de género y reflexionar así acerca de cómo atraviesan a los sujetos y su identidad, y entrelazan los modos de relación consigo mismo y con los otros.

Es entonces que podemos abordar la Educación Sexual Integral sabiendo que es la institución educativa quien acompaña el desarrollo afectivo-sexual de los/las estudiantes, con propósitos y contenidos claros. La propuesta se enmarcará en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Res. CFE N° 43/08), los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Res. CFE N° 340/18) y en el marco orientador del Programa educativo provincial de Educación Sexual Integral.

La enseñanza abordará los cinco ejes conceptuales de la ESI, desde un enfoque integral:

- *Cuidar el cuerpo y la salud.*
- *Valorar la afectividad.*
- *Garantizar la equidad de género.*
- *Respetar la diversidad.*
- *Ejercer nuestros derechos.*

Educación ambiental

El ambiente es una construcción social y el sujeto es un ciudadano ambiental, un sujeto de derecho que debe ejercer y hacer valer el derecho humano al ambiente. Por ello, la dimensión ambiental se incluye desde el

abordaje de las problemáticas socio-ambientales y la ciudadanía, dando cuenta de la interacción permanente de lo social y lo natural y priorizando la participación ciudadana para el ejercicio del derecho al ambiente sano y diverso.

El ambiente no es la ecología, sino un sistema complejo, constituido por factores físicos, socio-culturales, económicos y políticos, interrelacionados entre sí. Es el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura. Sus elementos básicos son: una población humana (elementos sociales: personas y sus diferentes maneras de organizarse; todo lo producido por el ser humano: cultura, ciencia, tecnología, etcétera), un entorno geográfico con elementos naturales (todo lo que existe en la naturaleza, mucho de lo cual se identifica como recursos naturales) y una infinita gama de interacciones entre ambos elementos en un espacio y un tiempo determinados, en los cuales se manifiestan los efectos de estas interacciones.

Desde este ámbito y mediante un enfoque sistémico, se pretende que los/las adolescentes puedan aprender, informarse, documentarse sobre problemáticas ambientales de su vida cotidiana, sus causas y sus posibles soluciones para saber cómo actuar responsablemente y desarrollar pensamiento crítico sobre las problemáticas socio ambientales.

Las propuestas educativas partirán de visualizar una problemática ambiental: lo que el/la docente puede y/o se siente capacitado para abordar, el interés de los y las estudiantes y de la comunidad. Se trabajará sobre situaciones y lugares que ellos conocen, en sus contextos cotidianos, para identificar territorialmente el problema, sus causas y consecuencias, los actores sociales involucrados, las visiones de los/las estudiantes respecto al problema y posibles acciones de protección y conservación. Su desarrollo podrá incluir el uso de las tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación social.

Los ejes organizadores son:

- *La Educación ambiental y los bienes naturales.*
- *Los problemas ambientales.*
- *Educación ambiental y participación ciudadana.*

Mediante estos ejes, se trabajará desde las distintas áreas del conocimiento con un enfoque multidisciplinar. La Educación Ambiental posibilita la integración y el desarrollo de contenidos de todas las áreas disciplinares en el abordaje de problemáticas ambientales concretas, locales, regionales y/o globales. Es decir, los contenidos transversales requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, que permite su abordaje con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos e intereses de los y las estudiantes.

Educación y seguridad vial

La educación vial relaciona la ciudadanía con la construcción del espacio público. Promueve la formación ciudadana en conocimientos, actitudes y valores esenciales para la comprensión y asunción de conductas que permitan prevenir siniestros viales y reflexionar sobre las causas que lo provocan.

Su finalidad es la construcción de valores como protagonistas de la vía pública (peatones, conductores y pasajeros), el respeto a las normas de tránsito en general y el cuidado de sí mismo y del otro.

También cobra relevancia el abordaje de la accesibilidad a los espacios públicos y al transporte, en particular para las personas con discapacidad. El desarrollo de proyectos con distintas organizaciones o reparticiones vinculadas a la temática a nivel local (transporte, discapacidad, espacios públicos, seguridad vial y ordenamiento urbano, etc.) con el objetivo de sensibilización comunitaria para la identificación y eliminación de barreras físicas, permitirá no sólo formar al estudiante como actor de la vía pública, sino además brindar información a la comunidad sobre conductas a modificar en pos de un espacio accesible.

Desde este ámbito se efectivizan los lineamientos de la política educativa provincial en materia de Educación y Seguridad Vial como eje transversal de la curricula. Las propuestas de enseñanza considerarán los NAP y

contenidos de diferentes áreas curriculares. Su abordaje no se limita a la dimensión normativa, ya que hay una dimensión ética de la problemática vial asociada a la convivencia en el tránsito, a los modos de tratarse unos a otros, a la libertad, responsabilidad y consecuencias de las propias acciones.

Los ejes y núcleos temáticos para la organización de las propuestas son:

- *Espacio público.* El entorno y sus elementos. Accesibilidad. El tránsito en la sociedad actual. Medios de transporte. Problemáticas de circulación vial.
- *Roles en la vía pública.* Distintos actores de la vía pública: peatones, conductores, pasajeros. Conductas responsables en el uso del espacio público.
- *Convivencia en la vía pública.* Normas de tránsito. Señales de tránsito. Derechos y obligaciones como ciudadanos. Actitudes y valores de cuidado de uno mismo y de los otros para la protección de la vida.

❖ ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para el desarrollo pedagógico-didáctico de los ejes y ámbitos curriculares, se sugiere en particular la concreción de talleres y proyectos.

Taller

Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje se desarrollarán a partir del empleo del taller como principal metodología de trabajo. El taller es un aprender haciendo en grupo. Se trata de una metodología participativa, como forma de enseñar y de aprender mediante un tiempo y un espacio para la vivencia, reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Para la planificación de la propuesta es imprescindible tener en cuenta algunas características que definen al taller:

- Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.
- La relación docente/estudiante queda establecida en la realización de una tarea común.
- Implica y exige un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas, que no excluyen actividades que se realizan individualmente.
- Supone un proceso activo y colaborativo y la producción colectiva del conocimiento. Se aprende haciendo junto con otros.
- Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta, con conexión con la realidad. El tema debe ser relevante y de interés, considerando las necesidades de los y las estudiantes.
- Incluye un espacio para la reflexión sobre las actividades y la propia experiencia de aprendizaje.
- La práctica pedagógica asume un carácter globalizante e integrador.
- Se puede desarrollar en un aula, un salón o espacios no estructurados tanto dentro como fuera de las instituciones escolares.

Desde la organización del taller, lo primero será construir un grupo como tal, que genere una confianza básica entre ellos y que haga posible las identificaciones necesarias entre pares, la circulación de la palabra, el lazo social.

Al estar centrado en el "hacer" posibilita la exploración, la expresión y la producción (científica, académica y cultural) de procesos y/o productos, el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio y la toma de decisiones. Su contenido será el recorte específico que cada docente plantee –o en diálogo con otros docentes del agrupamiento– de aquellas cuestiones del campo de conocimientos que enseña, definidos para trabajar con los y las estudiantes.

La planificación por proyectos

Si bien muchas propuestas específicas requerirán la planificación de secuencias didácticas, otras se viabilizarán mediante proyectos. Este formato permite partir de problematizaciones consecuentes a la escucha de intereses y preocupaciones de los y las estudiantes, de la indagación de sus conocimientos y representaciones para dar respuesta a problemas contextuales. Da relevancia al "aprender haciendo", al poner a cada estudiante en contacto con la realidad a través de experiencias directas, promoviendo la autonomía y el trabajo cooperativo.

El proyecto –al posibilitar el abordaje de contenidos de forma integrada- será en lo posible una construcción colectiva e interdisciplinaria, seleccionando actividades articuladas.

La intención de un proyecto puede ser la resolución de un problema, la producción de un objeto, la profundización de algún conocimiento o la combinación de estos. Cualquiera de ellos, puede ser a su vez, disciplinar o multidisciplinar y desarrollarse en el entorno educativo o en la comunidad. Se organiza considerando contenidos de diferentes ámbitos curriculares y áreas, determinando la flexibilización que corresponda respecto de los niveles de profundidad y extensión en su desarrollo conforme a las trayectorias individuales. De este modo, los contenidos se organizan de forma globalizada e integrada, desde la indagación y problematización de los entornos próximos como instancias de apropiación de nuevos saberes.

Para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los alumnos se propongan una meta, planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos. En síntesis, es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones" (Anijovich, 2010, pág. 94).

Pueden organizarse proyectos tecnológicos, científicos, artísticos, deportivos, de trabajo solidario donde los y las estudiantes –con el acompañamiento y coordinación de docentes- asumen diversas tareas para lograr aprendizajes efectivos sobre la realidad o para implicarse activamente frente a problemas sociales o de su comunidad inmediata. En particular, se planificarán mediante proyectos diferentes experiencias educativas en ámbitos comunitarios.

En el marco de la formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo podrán generarse o potenciarse proyectos educativos interinstitucionales con escuelas del Nivel Secundario, con las de modalidades de Educación Técnico Profesional y de Educación de Jóvenes y Adultos o con organizaciones de la sociedad civil. Estos proyectos permiten habilitar espacios o acciones curriculares compartidas que relacionen participación, inclusión y formación integral para contribuir a la constitución subjetiva, social y ciudadana de los y las adolescentes. Estos proyectos promueven *experiencias educativas inclusivas* que tienden a establecer redes y generar intercambios y participación activa entre estudiantes, familias, docentes e instituciones involucradas, promoviendo la cultura inclusiva (visitas a instituciones, actos escolares, jornadas deportivas o recreativas, etc.).

Las oportunidades de interacción, de socialización, de intercambio y de aprendizaje entre adolescentes, se favorece desde un compartir la vida cotidiana en las instituciones hasta el desarrollo de acciones educativas específicas (talleres educativos, encuentros deportivos y artísticos, etc.) que se piensan como propuestas complementarias, definiendo cada Escuela y Centro los itinerarios posibles. Estas actividades para el agrupamiento de Orientación Vocacional Ocupacional suponen trabajo articulado y complementario entre las instituciones, además del compromiso de estudiantes, docentes, familias y autoridades educativas, siendo relevante el rol de los equipos técnicos en el desarrollo de estas experiencias.

Estrategias de enseñanza

- Aprendizaje cooperativo.
- Resolución de problemas.
- Análisis de situaciones o conflictos situados.

- Realización de experiencias sociales de observación.
- Realización de salidas educativas (espacios significativos del entorno próximo, espacios educativos, culturales, recreativos, de comercialización, etc.).
- Promoción de opiniones propias con instancias de análisis de distintos puntos de vista en la interacción grupal.
- Empleo de la pregunta y la repregunta.
- Juego de roles.
- Espacios de reflexión y discusión grupales.
- Utilización de las TIC para buscar, producir, conservar y recuperar información.
- Realización de registros de tareas y de procesos realizados (planillas, fotografías, cuadros, etc.).

❖ REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación en el espacio curricular de Orientación Vocacional Ocupacional se plasma en la **Libreta de evaluación** correspondiente que comprende los tres ámbitos (Formación Académica, Formación Tecnológica, Formación Ciudadana) y se traduce en una calificación conceptual mediante la siguiente escala: A (Aprobado) – EP (En proceso).

Este documento registra los avances en la trayectoria escolar y posibilita la acreditación institucional de los aprendizajes y la promoción.

La evaluación comprende dos períodos. El primero, abarca de marzo a julio, y el segundo, desde agosto a diciembre; confeccionándose una planilla para cada uno de ellos.

En relación al eje "Formación Ciudadana", se calificará el o los ámbito/s desarrollado/s en cada período de enseñanza; a excepción de la Educación Sexual Integral que deberá ser transversalizada durante todo el ciclo lectivo.

A la Libreta de evaluación se anexará un **Informe Pedagógico** que comunique con mayor especificidad sobre el proceso de aprendizaje del/de la adolescente. Dicho informe dará cuenta de modo narrativo de los avances en aprendizajes en relación a la propuesta de enseñanza recibida, apreciaciones respecto al proceso de orientación vocacional y a las intervenciones y definiciones realizadas para el cuidado de la trayectoria.

En el informe pedagógico se sugiere consignar la siguiente información:

- Datos de la institución
 - Nombre y N° de la institución.
 - Dirección.
 - Localidad.
 - Departamento.
 - Supervisor/a Zona "...": nombre Supervisor/a.
 - Director/a.
 - Docente/s.
 - Ciclo lectivo.
 - Período evaluado.
- Datos del estudiante
 - Nombre y apellido.
 - DNI.
 - Fecha nacimiento.
 - Domicilio.
 - Agrupamiento/propuesta que cursa.
- Fecha de realización del informe.

- Datos generales de la trayectoria escolar
 - *Breve descripción de la propuesta pedagógica desarrollada en cada período.*
 - *Progresos pedagógicos (avances en cuanto a aprendizajes y desarrollo de capacidades en relación a los contenidos enseñados durante el período en cada eje curricular).*
 - *Desempeño en la tarea (estilo de aprendizaje, intereses, actividades de preferencia, aspecto emocional, capacidad de organización, participación, intercambio con otros, independencia en actividades diarias, grado de autonomía relativa alcanzada, ritmo de trabajo, modo de resolución de problemas, estrategias que utiliza, apoyos que requiere, etc.).*
 - *Asistencia (causas de inasistencias y estrategias para propiciar la continuidad).*
- Nombre, apellido y firmas de docente y Directivo de la institución educativa, con los sellos correspondientes.

La asistencia se registrará en la planilla, considerando los días reales de clase dictados en la institución en cada período de evaluación. En el informe se comunicarán las acciones concretadas para la continuidad pedagógica en casos de inasistencias.

La comunicación de los resultados de la evaluación no sólo se dirige a la familia o referentes de el/la estudiante, sino también a él/ella mismo/a como protagonista de su proceso educativo. A tal fin, cada institución y docente organizará estas instancias de comunicación en función de lo que se considere más apropiado para cada estudiante y agrupamiento.

FORMACIÓN LABORAL OCUPACIONAL

❖ DEFINICIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que refleja la intención de los pueblos de respetar y garantizar el valor de la persona humana, proclama el derecho al trabajo. Esto incluye el derecho a la libre elección, la equidad en cuanto a las condiciones de trabajo, obtener igual salario por igual trabajo, recibir una retribución conforme a la dignidad humana.

La Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad³⁹ ha investigado que a lo largo de la historia, se ha negado sistemáticamente el derecho a trabajar a las personas con discapacidad (PCD), es decir, se les ha negado su condición de personas humanas. Si bien se reconoce que la inclusión social de una persona es multidimensional -ya que se da a través del vínculo con la familia, con amigos, en la escuela, a través de la participación política-, el trabajo es un inductor que atraviesa estos campos, un principio, un derecho inviolable.

Las necesidades humanas, entre las cuales se destaca, en la sociedad moderna, la necesidad de trabajar, son las mismas para todos; en todo caso, son diferentes la forma o la posibilidad en que se satisfacen.

Es necesario delinear conceptual y metodológicamente una propuesta que tenga en cuenta la construcción de un proyecto de vida formativa y laboral. Comprende tanto la necesidad inmediata de formación o de obtención de un ingreso como la de proyectarse hacia el futuro para pensar un horizonte laboral deseable, al cual se pueda arribar mediante un proceso planificado. El punto de partida es el reconocimiento de la situación actual del sujeto que va a construir su proyecto ocupacional respecto del empleo.

Todas las personas en su vida cotidiana, desarrollan la capacidad de proyectar, de definir qué camino seguir para resolver un problema, para potenciar una oportunidad, para alcanzar un determinado resultado. Un proyecto se origina en el análisis del o de los problemas que se desean resolver, y es a partir de este análisis que las personas definen los objetivos que quieren lograr y los caminos que se proponen para llegar a ellos.

Pensar en un proyecto ocupacional supone este mismo proceso a través del cual cada persona identifica los conocimientos, habilidades, actitudes que ha adquirido en su trayectoria de vida, selecciona aquellos que puedan tener un valor en el mercado de trabajo y los contrasta con los requeridos para desempeñarse en los puestos de trabajo demandados, en el campo laboral elegido. Esta confrontación le permite obtener una "fotografía" de su situación actual, en la que puede ver "lo que tiene" y "lo que le falta" para mejorar su situación laboral. Está en condiciones, entonces, de definir sus objetivos en materia de formación y/o de inserción o mejora de su situación laboral y de trazar un plan de acción para alcanzarlos.

En el proceso de generar condiciones para una vida independiente es clave poder revisar las prácticas no solo de los y las docentes sino institucionales, porque la tendencia es decidir por los/las jóvenes y adultos/as muchas cuestiones en las que pasamos por alto poder escucharlos, y brindarles, en relación a su edad la posibilidad de tomar decisiones o dar puntos de vista.

Trabajar estas cuestiones con las familias es fundamental, ya que habitualmente es en la niñez donde se comienzan a establecer las bases de la vida independiente. En general se espera hasta la vida adulta o la juventud para pensar en que el logro de un trabajo favorece su vida independiente. Si bien en parte es así, se ha comprobado que quien se siente más protagonista de su propia vida puede asumir mayores responsabilidades, incluso sabiendo que puede equivocarse. Además un trabajo no implica sólo el desarrollo de una tarea, sino que involucra tomar decisiones en torno a la forma de utilizar su sueldo, el manejo del tiempo libre, la forma de llevar adelante las relaciones interpersonales, etc.

La educación para la vida y el trabajo forma parte de las líneas estratégicas de acciones que impulsa la Educación Especial y tienen por finalidad crear nuevas condiciones para el desarrollo personal y social de los y las estudiantes; promover la autodeterminación, el desarrollo de competencias y aptitudes personales e

³⁹ Del Mastro, A. (Coord.). (2011). *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*. Buenos Aires: REDI - Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

interpersonales; la proyección laboral a través de la participación en contextos que contribuyan a su capacitación y formación.

Reconociendo como lo establece el Art. 68 inciso c) del Cap. IX de la ley de Educación Provincial como uno de los objetivos de la Educación Especial el *"Promover la orientación laboral y formación profesional para una efectiva inserción socio- ocupacional de los alumnos"*, las instituciones educativas incluirán la formación para el mundo del trabajo.

Esto implica una definición, por parte de las Escuelas / Centros de las áreas y perfiles de apoyo para la planificación de los objetivos educativos y la certificación de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan a los y las estudiantes desempeñarse en diferentes contextos.

La Formación Laboral Ocupacional como formación integral específica es una instancia en la trayectoria educativa del/de la joven y adulto/a, que permite el acceso a saberes tecnológicos, artísticos, culturales y a la formación de una actividad productiva teniendo en cuenta el proyecto de vida de los y las estudiantes.

Para esta formación específica es fundamental el establecimiento y sostén de redes interinstitucionales, respetando y articulando entre los diferentes actores los tiempos, dinámicas, expectativas y responsabilidades. Una de las líneas de acción que impulsa la educación para la vida y el trabajo corresponde a formalizar relaciones de intercambio y cooperación a través de formulación de convenios entre la escuela, la comunidad, los organismos y las empresas para fortalecer la articulación de redes de apoyo que permitan la proyección, formación e inclusión laboral de los y las estudiantes.

La propuesta de este espacio educativo incluirá contenidos curriculares que no estén centrados exclusivamente en la formación para un perfil profesional o para un puesto de trabajo; es decir, que abordará también la educación sexual integral, la construcción de la ciudadanía, la educación para la salud y la educación para el mundo del trabajo. De este modo, la formación integral específica incluirá:

- **Educación ciudadana:** comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, derecho a una identidad, al voto, a la participación, a la palabra; actitudes éticas para desenvolverse en diferentes contextos sociales, desarrollo de competencias transversales y específicas que permitan la participación ciudadana.
- **Educación para la salud:** autoconocimiento y cuidado del cuerpo, vida saludable, alimentación saludable, prevención de consumos problemáticos.
- **Educación sexual integral:** abordando sus cinco ejes conceptuales (Cuidar el cuerpo y la salud. Valorar la afectividad. Garantizar la equidad de género. Respetar la diversidad. Ejercer nuestros derechos).
- **Educación para el mundo del trabajo:** hábitos laborales, trabajo en equipo, habilidades sociales, capacidades comunicativas, manejo de herramientas y de maquinarias, seguridad e higiene, competencias laborales específicas, etc.

❖ FINALIDAD

Desde los diversos formatos, escenarios educativos y entornos sociales/comunitarios la formación específica de los y las jóvenes considera aprendizajes básicos sobre un puesto de trabajo o tareas diversas, referido a un ámbito de la producción de bienes y/o de servicios, pero no debe restringirse a la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo particular, sino que trasciende los límites de una determinada actividad laboral.

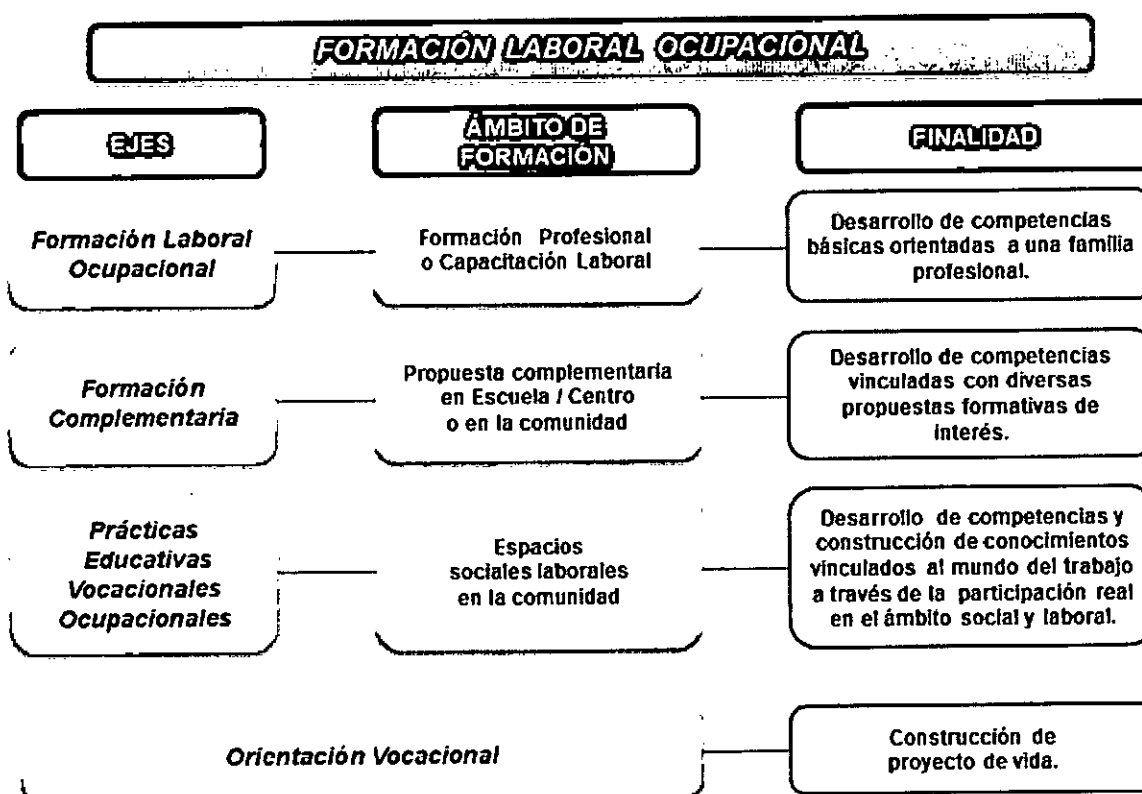
La formación debe facilitar la comprensión del significado del trabajo y la adquisición de competencias, aptitudes personales e interpersonales basadas en aspectos cognitivos, afectivos, comunicativos y laborales; se deben adquirir competencias transferibles.

En el cursado de este espacio se continuará el abordaje de aspectos relacionados con la *orientación vocacional*, generando oportunidades y experiencias educativas para que los y las jóvenes configuren progresivamente sus proyectos de vida atendiendo a los intereses personales, a lo vocacional, lo ocupacional y lo laboral, según sus posibilidades y deseos y el tipo de apoyos que necesiten.

❖ ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

La carga horaria de la Formación Laboral Ocupacional será de 4 horas reloj diaria. En las Escuelas y Centros que funcionan en un único turno, la actividad curricular de la formación integral específica se desarrollará en el 80% de la carga horaria semanal, destinándose el resto a la Orientación Vocacional y a la Formación Complementaria que brinde cada institución educativa. En aquellas otras que funcionan en dos turnos, la propuesta de Formación Laboral Ocupacional podrá cursarse en uno y a contra-turno, la Formación Complementaria.

❖ PROPUESTA CURRICULAR



FORMACIÓN TÉCNICA

Formación Profesional. Capacitación Laboral

La Formación Laboral Ocupacional piensa a los y las estudiantes como devenir trabajadores/as; lo cual permite centrar el replanteo de las prácticas educativas y la habilitación del deseo del/ de la joven y adulto/a, la construcción de su proyecto de vida, el desarrollo de la autodeterminación y de la participación en la formación que se les brinda.

El *devenir trabajador* conlleva una transformación de sí mismo/a en otro/a debido al encuentro con lo externo; implica deconstruir una identidad prefijada para que surja un sujeto posible trabajador. El devenir trabajador produce construcción de subjetividad; habilita subjetividades y futuros/as trabajadores/as para desprenderlos/as de las representaciones de la discapacidad.

Hacer las cosas bien tiene que ver con algo que sea útil y que le sirva al otro/a y a sí mismo/a, como satisfacción por la retribución simbólica.

(...) El trabajo no es en primera instancia la relación salarial o el empleo, es el trabajar; es decir, una cierta forma de compromiso de la personalidad para enfrentar una tarea enmarcada por restricciones (materiales y sociales). Lo que aparece (...) como la característica primordial del "trabajar" es que aun cuando el trabajo esté bien concebido, aun cuando la organización del trabajo sea rigurosa, aun cuando las consignas y los métodos de trabajo estén claros, no se puede conseguir la calidad respetando escrupulosamente las prescripciones. (Christophe Dejours, 2013, p. 16).

La organización curricular de Formación Laboral Ocupacional responde a la Resolución N° 3742/11 C.G.E.:

Implica la enseñanza y certificación por parte de la institución educativa, en los aprendizajes, en el uso de técnicas, habilidades, competencias, destrezas y hábitos de orden teórico y práctico en diferentes formatos, atendiendo la potencialidad, los intereses, los deseos y las aspiraciones tanto grupales como individuales. (p. 4)

La referida normativa aprueba la:

- Organización Curricular de Módulos y/o Cursos de Capacitación Laboral y Formación Profesional.
- Certificación de los Módulos y/o Cursos de Formación Profesional de Capacitación Laboral y/o Formación Profesional.

El itinerario formativo se desarrolla a través de una estructura modular que se basa en el taller como metodología de enseñanza.

Las certificaciones acreditan la adquisición de capacidades vinculadas con ocupaciones específicas y significativas y en cada ámbito de la educación es posible distinguir niveles de progresión de los aprendizajes, que se expresan en los certificados.

Los niveles de certificación pueden ser definidos inter institucionalmente, utilizando criterios que sólo son válidos para el tipo de aprendizaje que en ellos se organizan. Estos permiten evidenciar la construcción de trayectorias educativas adecuadas a las necesidades y proyectos de vida de las personas.

La certificación convalida la culminación de una trayectoria educativa en las Escuelas y Centros de Educación Integral. En ese sentido, el Consejo General de Educación de Entre Ríos reconoce como Niveles de Certificación de la Formación Profesional Inicial y Capacitación Laboral para adolescentes, jóvenes y adultos/as con discapacidad en las instituciones dependientes de la Dirección de Educación Especial, lo establecido en la Resolución CFE N° 13/07 y Resolución CGE N° 823/09 y ampliatorias.

El **Diseño Curricular** para la Formación Profesional contempla por un lado los cursos de Capacitación Laboral y por otro, los cursos de Formación Profesional; ambos deben organizarse por competencias y respetando una estructura modular.

Competencias

"Los conocimientos, actitudes y habilidades no se desarrollan aisladamente sino que interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de las características innatas de cada

persona⁴⁰ (Cardona y Chinchilla, 1999, como se citó en Res. CGE N° 3742/11, p. 5). Son elaborados a partir de la descripción de los desempeños esperados en el área ocupacional para resolver situaciones propias del rol ocupacional, por lo que se plantea un diseño curricular basado en competencias, las que se definen como:

La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. No es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Por el contrario, se trata de la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. (Perrenoud, 2001, como se citó en Res. CGE N° 3742/11, p. 5).

Tal como lo establece la Resolución CGE N° 823/09 de la Modalidad Técnico Profesional, competencia es "un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes, es decir es una capacidad real y demostrada".

La formación por competencias enfrenta el reto de facilitar el ingreso-reingreso, tiende hacia la formación continua y exige mayor responsabilidad de el/la estudiante en su proceso formativo al decidir más sobre lo que necesita o aspira. De esta manera, el diseño curricular por competencias se basa en la descripción de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional.

El desarrollo de una propuesta educativa integral, permite al adolescente, joven y adulto/a, la apropiación del conocimiento desde una perspectiva amplia y variada, flexible, dinámica, activa, centrada en el sujeto, sus potencialidades, deseos, necesidades en relación con las demandas del contexto. El trabajo en equipo docente enriquece la propuesta, permitiendo el debate, el compromiso y la retroalimentación constante. Por ello es relevante la participación de todos los actores institucionales en el Proyecto Institucional, en particular el aporte y acompañamiento de el/la Terapeuta ocupacional.

Módulo

"Es una estructura integradora multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al alumno/a desempeñar funciones profesionales" (Res. CGE N° 3742/11, p. 6). Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales.

La propuesta modular implica un modo de evaluación, planificación y seguimiento que es diferente a otras propuestas curriculares, y debe ser explicitada en el Proyecto Institucional y en el Proyecto Curricular Áulico, siendo esencial la articulación con las otras áreas, módulos y espacios educativos.

La relativa autonomía de los módulos otorga flexibilidad al diseño curricular, lo torna apto para adecuarse a las demandas cambiantes del avance tecnológico y organizacional y a las necesidades propias de quienes se están formando.

Durante el desarrollo del módulo, particularmente durante el proceso de resolución de problemas, el/la adolescente y/o joven va adquiriendo un saber hacer reflexivo sobre la práctica profesional a la cual el módulo apunta.

Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas áreas/espacios curriculares y formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.

⁴⁰ Cardona, P.; Chinchilla, M. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. En Revista Harvard Deusto Business Review, Número 89, págs. 10-27. España: Ediciones Deusto

Tienen en cuenta el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.

Estructura modular

Define y organiza los módulos con referencia al perfil profesional, proyecta un trayecto educativo. Los siguientes ejes son de carácter básico para este tipo de formación y transversalizan los módulos. Con su desarrollo se pretende que los y las estudiantes aborden contenidos referidos al uso de materiales, herramientas y máquinas sencillas, adquieran hábitos de trabajo y responsabilidad ya sea en forma individual o grupal y apliquen normas de seguridad e higiene en el trabajo mediante la concreción de diferentes tipos de tareas. Los mismos se caracterizan por tener un creciente nivel de complejidad.

Elementos clave del módulo

Un módulo posee una estructura compleja que se caracteriza por la integración de los siguientes elementos:

- *Introducción/Fundamentación*, en la cual se describen los aspectos generales del módulo y se fundamenta la propuesta formativa.
- *Objetivos*, expresados en términos de capacidades que se adquieren durante el desarrollo del módulo.
- *Presentación de los problemas de la práctica profesional* a los que el módulo se refiere.
- *Contenidos*, seleccionados de distintas disciplinas y de la práctica en función de la capacidad que se pretende desarrollar, y estructurados en torno a una situación, proceso o idea que sirve de eje.
- *Propuesta metodológica*, en términos de descripción de estrategias pedagógicas pertinentes que promueven actividades formativas orientadas al desarrollo de las capacidades propuestas como objetivos.
- *Criterios para la evaluación y acreditación*.
- *Entorno de aprendizaje*.
- *Carga horaria*.
- *Requisitos previos*.
- *Bibliografía*.

Certificación de Formación Profesional

La formación debe facilitar la comprensión del significado del trabajo y la adquisición de competencias, aptitudes personales e interpersonales basadas en aspectos cognitivos, afectivos, comunicativos y hábitos laborales. Se deben adquirir competencias transferibles.

El diálogo de las Modalidades de Educación Técnico Profesional y Especial permite diseñar un currículum único, flexible y dinámico que desarrolle las potencialidades a partir de la identificación de las diferencias, al habilitar a los/las adolescentes, jóvenes y adultos/as en el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de su formación a lo largo de toda la vida.

Por esto, es necesario brindar una certificación para lograr la plena inclusión en igualdad de condiciones en la comunidad en la que viven los y las adolescentes, jóvenes y adultos/as con discapacidad.

1. **Certificados de Módulos de Formación Profesional:** Acreditan la terminación de uno o varios módulos. Las trayectorias formativas en Módulos son de alcance provincial, emitidos por la institución escolar.
2. **Certificados de Cursos de Capacitación Laboral:** Las trayectorias formativas de Capacitación Laboral son de alcance provincial, emitidos por la institución escolar.

3. **Certificados de Cursos de Formación Profesional:** Acreditan la culminación, de las trayectorias formativas de Formación Profesional Inicial; en concordancia con la Resol. N° 13/07 del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) y la Resol. N° 823/09 del C.G.E.

Presenta dos niveles:

- Nivel de Certificación I: No se solicita tener certificado de Nivel educativo.
- Nivel de Certificación II: El/la estudiante debe haber completado el nivel de la Educación Primaria.

La certificación otorgada será acompañada de un informe de capacidades básicas y de competencias laborales.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Propuestas complementarias

La Formación Complementaria es parte de la trayectoria educativa integral y se organizará con centralidad en los y las jóvenes y adultos/as, considerando sus particularidades, sus necesidades de aprendizaje y de cuidado pedagógico, como condición indispensable para planificar y liderar propuestas junto a la participación de la familia y los equipos docentes- interdisciplinarios.

Esta propuesta educativa debe pensarse en procesos de formación a partir de itinerarios dentro y fuera del contexto escolar, con la posibilidad de generar puentes entre la Escuela /Centro y su entorno a fin de potenciar redes y relaciones que optimicen las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Las propuestas complementarias ofrecerán instancias de formación específica y serán pensadas en base a los recursos y propuestas institucionales o a su articulación con la comunidad (en espacios formales como informales), reconociendo saberes académicos, sociales y culturales de relevancia para el futuro próximo de los/las estudiantes, en cuanto les permitan desarrollar competencias e incorporar herramientas válidas para llevar un proyecto de vida pleno.

Es por ello que a partir de la organización y recursos institucionales, la Formación Profesional o la Capacitación Laboral pueden complementarse con otras propuestas en las Escuelas y Centros de Educación Integral o bien, a contra-turno en otras instituciones o espacios comunitarios que contribuyan a la formación integral.

De este modo, pueden organizarse dos tipos de itinerarios:

- **En la Escuela o Centro de Educación Integral:**

Las propuestas complementarias requieren tiempos específicos. Si la institución funciona en dos turnos, podrán desarrollarse en el contra-turno en el que asisten los y las estudiantes de Formación Profesional o de Capacitación Laboral. Si el funcionamiento institucional es en un sólo turno, se destinarán hasta 4 horas reloj de la carga horaria a dichas propuestas.

La formación complementaria podrá referir a los lenguajes artísticos expresivos (teatro, danza, música, artes visuales), a la educación física y el deporte, a las tecnologías de la información y la comunicación, a las culturas juveniles y de participación ciudadana. Su construcción será desde la autonomía institucional, ya que en función de su singularidad, cada Escuela o Centro construirá propuestas acordes a su realidad y a las necesidades pedagógicas de sus destinatarios. Por lo cual, estos desarrollos pueden ser en relación a un lenguaje específico, a lo interdisciplinar o a lo transversal (Educación Sexual Integral) y en consecuencia, estar a cargo de docentes de Educación Especial, de Educación Artística, de Educación Física.

Comprenderá la planificación de formatos didácticos variados definidos de acuerdo a las propuestas que se realicen, al contexto y a los intereses o requerimientos de los sujetos para los que se

propongan. En particular, el formato taller es apropiado para el desarrollo de lenguajes artísticos y propuestas de deporte, poniendo en contacto a los/las estudiantes con contenidos específicos para llevarlos a la práctica de forma directa y significativa. En caso de desarrollarse como proyecto tendrá en cuenta los intereses, capacidades o necesidades educativas de los y las estudiantes, posibilitando su participación, la integración de otros saberes curriculares y sociales y los aprendizajes significativos.

De esta manera, se propiciará la adquisición de competencias de acuerdo a las posibilidades y experiencias de aprendizaje de cada estudiante, desarrollándose de este modo, no solo habilidades y destrezas vinculadas con tareas laborales específicas.

- **En otras instituciones educativas o espacios comunitarios:**

Puede tratarse de cursos de distinto tipo, relativos a diversos aprendizajes que fortalezcan la formación de los y las estudiantes, que con su propio sistema de acreditación se dictan en sede de la institución oferente y en un horario que no les impida continuar la cursada regular en la Escuela o Centro de Educación Integral.

De este modo, se organizan "itinerarios complementarios", pensados y articulados entre dos instituciones, con una distribución de tiempo pre establecida y sujeta a la relevancia de los proyectos planificados.

En espacios comunitarios, podrá tratarse de propuestas educativas formales o no formales: ámbitos del hacer comunitario, de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral. Si se desarrollara en instituciones de educación formal, los equipos de la Escuela/Centro podrán actuar como configuración de apoyo, si fueran requeridos por las mismas y si resultara necesario en virtud de la propuesta educativa, a fin de propiciar la articulación y continuidad de la trayectoria y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS VOCACIONALES OCUPACIONALES

La Resolución N° 3743/11 C.G.E instituye el Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales para todas las Escuelas y Centros de Educación Integral de la provincia.

Las Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales se definen como una estrategia de la Formación Integral que posibilita y habilita a los y las adolescentes, jóvenes y adultos/as con discapacidad en el ejercicio pleno de sus derechos, la participación real en el ámbito social y laboral y la iniciación y la preparación para la inserción laboral. A partir de instancias prefijadas que propicien el desarrollo de habilidades, actitudes y la construcción saberes, conocimientos y competencias vinculados al ámbito del trabajo. Estas son parte del proyecto formativo institucional y se han de desarrollar a través de propuestas pedagógicas flexibles, transversales, intersectoriales e inclusivas.

La educación para la vida y el trabajo alude a la preparación adecuada que permita a los y las jóvenes y adultos/as integrarse, participar, interactuar y desempeñar roles socialmente valorados en diferentes contextos. Estas prácticas se abordan de manera colectiva y mediante propuestas multidimensionales que promuevan oportunidades de acceso, recursos y servicios disponibles en contextos sociales y laborales como condición previa a la plena inclusión de los/las estudiantes favoreciendo la formulación e implementación de propuestas educativas que garanticen las competencias necesarias para desempeñarse en distintos ámbitos.

Desde el lazo social:

- Las prácticas en ámbitos laborales promueven saberes, actitudes y desarrollan las habilidades sociales necesarias para el mundo del trabajo.

- Las prácticas originan la participación y articulación de distintos actores de la comunidad educativa, todos ellos garantizan el carácter integral de la educación y alientan la generación de nuevos vínculos entre la institución educativa y sectores productivos de la sociedad en general.

Dichas prácticas tienen como propósitos:

- Posibilitar y habilitar a los/las jóvenes y adultos/as en el ejercicio pleno de sus derechos, la participación real en el ámbito social y laboral.
- Propiciar el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes vinculadas al mundo del trabajo.
- Brindar situaciones y entornos de aprendizajes propios del mundo laboral.
- Desarrollar la autonomía personal.
- Fortalecer la integración social y la inclusión laboral.
- Contribuir a la construcción- constitución de la identidad vocacional- ocupacional de los y las jóvenes.

La Resolución N° 3743/11 C.G.E cuenta con los siguientes anexos:

Anexo I: Bases Organizativas

- Son de carácter no rentadas y no establece otro vínculo que no sea pedagógico.
- Alumnos en condiciones de regularidad, edad mínima 16 años y cobertura del seguro obligatorio.
- Período de práctica: 3 meses, 3 hs diarias. Durante el período lectivo escolar. Con posibilidades de renovación.
- El practicante se compromete al cumplimiento de los reglamentos y disposiciones internas del lugar.
- Documentación previa a la Práctica.
- Acuerdos firmados por las partes (triplicado).

Anexo II – Convenio Marco:

- Institución Educativa y Empresa/Organismo.

Anexo III- Convenio Particular:

- Institución Educativa- Padres- Practicante- Empresa/ Organismo

Descripción y metodología de la experiencia

- Para el desarrollo de las prácticas se requiere un proceso con actuaciones previas a la gestión de los convenios, como así también durante todo el desarrollo de las mismas.
- Búsqueda de los posibles lugares de prácticas, que se adecuen a los objetivos de las mismas y cumplimiento de las Bases Organizativas Fundamentales (Resol. 3743/11 CGE).
- Análisis de los requerimientos de las tareas a desarrollar en el puesto de trabajo.
- Acuerdo de las actividades a desarrollar por cada practicante y elaboración de un Plan de Trabajo: establecimiento de objetivos, metas, estrategias y descripción de las tareas a desarrollar.
- Para la selección de los postulantes, se evaluará si poseen las condiciones necesarias en relación al perfil requerido:
- Condiciones personales: edad, trayectoria educativa, nivel de autonomía, presentación personal, manejo en la vía pública, recursos comunicativos, intereses, iniciativa.
- Hábitos laborales: asistencia, puntualidad, organización, responsabilidad, persistencia en la tarea, cumplimiento de las actividades/ consignas.

- Conducta socio- laboral: relaciones interpersonales, trabajo en equipo y /o individual, actitud frente a situaciones problemáticas, compromiso, motivación, disposición para el trabajo, aceptación de supervisión, conocimiento de las normas de higiene y seguridad.
- Competencias cognitivas y laborales: nivel de escolaridad, lectura y escritura, manejo del dinero, sistema calendario y horario, competencias adquiridas según la capacitación recibida.
- Reunión estudiante-familia: explicando detalles y alcances de las prácticas. Firma de los convenios.
- Aceptación y compromiso del practicante al cumplimiento de las cláusulas del convenio y de las disposiciones internas del lugar de práctica.
- Realización de gestiones administrativas previas a la implementación de las prácticas:
- Convenios firmados por las partes (triplicado). Convenio Marco (Anexo II Res. N° 3742/11 CGE) Institución Educativa y Empresa/Organismo. Convenio Particular (Anexo III Res. N° 3742/11 CGE). Institución Educativa- Practicante y representantes legales.
- Tramitación de extensión de la póliza de seguros.
- Cumplimentación de planilla de la Institución Educativa, datos personales y tutores. Ver anexo
- Informe Individual de cada practicante (Pedagógico/ Formación ocupacional). Ver anexo
- Reunión con el personal de la empresa y designación del Instructor y Tutor/es.
- Acompañamiento en la presentación del practicante en el lugar de la práctica.
- Tutorías: Seguimiento, acompañamiento y orientación de los estudiantes en los lugares de práctica, como también en la Institución Educativa con el objetivo de reforzar o modificar aspectos para mejorar el desempeño de los jóvenes. Deben implementarse de manera coordinada entre los tutores a fin de que las mismas sean en forma regular, sostenida y graduada.
- Monitoreos periódicos con entrevistas a los responsables de las áreas. Trabajo articulado entre el tutor y el instructor quien tiene la función de orientar, coordinar y supervisar al practicante.
- Implementación de las adaptaciones y reajustes que se consideren necesarias.

Taller de Práctica Educativa

Para la evaluación funcional y participativa de los estudiantes que realizan P.E.V.O. es importante habilitar espacios de participación y procesos de reflexión que les permitan pensar aspectos a mejorar sobre la propia práctica. Esto se realiza en el espacio *Taller de Práctica Educativa* en la Escuela /Centro donde se evalúa el desempeño. Es decir, la evaluación en el proceso y la realización de correcciones y ajustes, la revisión de aspectos curriculares para el logro de competencias cognitivas, actitudinales, sociales, etc. necesarios para mejorar la práctica educativa.

El Taller de Práctica Educativa constituye un lugar de reflexión y revisión de situaciones vividas en el proceso que transita cada estudiante, para reconocer sus habilidades, potencialidades y dificultades que se suscitan en relación a la misma, visualizar obstáculos y expectativas en relación al puesto de trabajo y al mundo laboral. El taller también establece un espacio de diálogo para que cada estudiante pueda expresar sus necesidades, deseos, expectativas y construir un proyecto de vida futuro con la mayor autonomía posible.

Además, se plantea la elaboración del currículo vitae como herramienta necesaria para la búsqueda de un empleo competitivo. El rol de el/la Terapeuta ocupacional es fundamental en cuanto a la participación y acompañamiento en el proceso.

Prácticas de observación en ambientes laborales

Puede ser una instancia previa o alternativa a la P.E.V.O. que permita a el/la estudiante observar un ambiente laboral facilitando el proceso de conocimiento desde su organización y dinámica: puesto de trabajo, técnicas, procedimientos, roles y funciones de los operarios, hábitos, estilos de comunicación establecidos, vínculos y pautas de convivencia, normas de higiene y seguridad, etc. Esto permite una aproximación gradual al ambiente laboral y de una tarea a desempeñar; a su vez, posibilita que el propio entorno laboral se instituya como un lugar propositivo para definir una práctica educativa vocacional ocupacional.

❖ REGISTRO Y COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Planilla de evaluación “Formación Laboral Ocupacional”

En este instrumento se efectúa el registro de avances en la trayectoria escolar de el/la joven y adulto/a que cursa la propuesta de Formación Laboral Ocupacional. Tiene como objetivo dar cuenta de los logros alcanzados, reflejando la trayectoria real del/la estudiante.

La evaluación comprende dos períodos. El primero, abarca desde marzo a julio; el segundo, desde agosto a diciembre.

Mediante una calificación conceptual (A: Aprobado – EP: En proceso) se evalúan competencias generales relacionadas al mundo del trabajo, competencias cognitivas y competencias socio-laborales.

En este documento se registrará además la certificación de módulos de Formación Profesional o de Capacitación Laboral, comunicando número de módulo que se acredita y denominación de la propuesta educativa. La certificación del curso se efectúa conforme lo establecido en la Resolución N° 3742/11 CGE.

La asistencia se registrará en la planilla de evaluación, considerando los días reales de clase dictados en la institución en cada período.

Informe pedagógico

La Planilla de evaluación de Formación Laboral Ocupacional se puede acompañar de *Informe pedagógico* para comunicar la evaluación respecto a competencias específicas al perfil profesional del taller que cursa el/la estudiante; como así también, a aspectos relevantes en relación al proceso de orientación vocacional y al taller de Práctica Educativa.

El informe pedagógico permite comunicar en forma cualitativa y con mayor detalle respecto a los aspectos reflejados en la planilla, mediante aclaraciones, referencias, ejemplos, competencias específicas en relación a módulos aprobados y otras cuestiones de relevancia a destacar de la trayectoria. De igual modo, se comunicará mediante informe pedagógico la evaluación de las propuestas complementarias que cursa en la Escuela o Centro de Educación Integral.

La comunicación de los resultados de la evaluación incluye a el/la estudiante como protagonista de su proceso educativo, incorporando su autoevaluación. A tal fin, cada institución y docente organizará estas instancias en función de la modalidad y tiempos que consideren más apropiados para cada estudiante y agrupamiento.

Planilla de evaluación de Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales

En este documento se registra la evaluación del practicante. El objetivo de este instrumento es dar cuenta de los logros alcanzados mediante la instancia de P.E.V.O., reflejando la trayectoria real de el/la estudiante.

Se confeccionará al finalizar el período de práctica, conforme lo establecido en la Resolución N° 3743/11 CGE. La evaluación se reflejará en una calificación conceptual, cuya escala es: L (Logrado) – LP (Logrado parcialmente) – NL (No logrado).

Los ítems a evaluar mediante la planilla de evaluación resultan aspectos comunes a toda P.E.V.O.; por lo cual, este instrumento se puede acompañar de un informe que amplíe respecto al desempeño en tareas específicas realizadas por el/la practicante en función del ámbito de práctica. En este sentido, la Resolución N° 3743/11 CGE establece que la institución educativa y el organismo donde se realiza la práctica

(docente/tutor y coordinador/guía) deben realizar un informe al finalizar el período de práctica que incluya una evaluación cualitativa del desempeño de el/la practicante.

La evaluación del desempeño de el/la practicante conjuntamente con el/la instructor/a guía, incluye:

- Realización de una evaluación cualitativa en relación a cada práctica individual, teniendo en cuenta la valoración de todo el proceso como también lo aportado por los distintos actores: jóvenes, docentes, tutores e instructores y referentes pertenecientes al sector del ámbito laboral.
- Devolución de dicha evaluación a el/la practicante.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A.V.V. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética de la sustentabilidad. *Revista Ambiente y Sociedad*. Año V, N° 10. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/Manifiesto%20por%20la%20vida%20bogota%202002.pdf>

AGUILERA CANO, D., CASTAÑO BLÁZQUEZ, C. y PÉREZ BALLESTA, A. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con Discapacidad Visual*. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad14.pdf>

AISENBERG, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

ALBA PASTOR, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. En *Participación educativa*, V. 6, N° 9, septiembre; p. 55-66. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

ALLIAUD, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. En *Historia y Memoria de la Educación*, 1: 319-349. Recuperado de: [file:///D:/usuario/Downloads/Los_artesanos_de_la_ensenanza_pos-moderna_Hacia_el%20\(1\).pdf](file:///D:/usuario/Downloads/Los_artesanos_de_la_ensenanza_pos-moderna_Hacia_el%20(1).pdf)

ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.

- ANDER EGG, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ANDREOSSO, S. C. (2009). *Pre requisitos para la orientación y movilidad de niños con sordoceguera congénita*. Disertación de Maestría en dificultades de movimiento, Universidad Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://perkinsglobalcommunity.org/lac/recursos/pre-requisitos-para-a-orientacao-e-mobilidade-da-crianca-com-surdocegueira-congenita/>
- ANIJOVICH R., MALBERGIER M. y SIGAL, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ANIJOVICH R. y CAPPELETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- ANTÓN, V. (2017). *El lenguaje emocional. Acompañando emocionalmente a los niños y niñas*. Art. Digital. Senda Barcelona. Recuperado de <https://sendabcn.com/el-lenguaje-emocional-acompanando-emocionalmente-a-los-ninos-y-ninas/>
- ARATA, N. y CARNEVALE, G. (2014). *Efemérides: una oportunidad para pensar la vida en común*. Buenos Aires: Estación Mandioca, Caminos de Tiza.
- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.
- ARMSTRONG, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- ARROYO GONZÁLEZ, J. y MARTÍNEZ J. (1988). *Fomento de la lectura en niños ciegos y disminuidos visuales*. Barcelona: O.N.C.E.
- ÁVILA, S. (2012). Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En *Cuadernos de Educación*, Año X, N° 10.
- AZNAR, A. y GONZÁLEZ CASTANÓN, D. (2010). La autodeterminación como eje de evaluación e intervención en la discapacidad intelectual. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, Vol. XXI: 126 – 135.
- AZNAR, A. y GONZÁLEZ CASTANÓN, D. (2019). *Planificación centrada en la persona: prácticas revolucionarias en discapacidad para Latinoamérica*. 1a ed. digital- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones ITINERIS.
- BARRAGA, N. y MORRIS, J. (1983). *Baja visión. Programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual*. Córdoba: I.C.E.V.H.
- BARRAGA, N. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. Madrid: O.N.C.E. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/textos-reunidos-de-la-dra-barraga/>
- BAUMAN, Z. (2003) *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BEILLEROT, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. España: Paidós Educador.
- BEKERMANN D. y DANKNER L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 3, N° 6, pp.3-8.
- BÉZIER, M. y RAGO, A. (2009). Aprendiendo a aprender...juntos: El trabajo en grupo para la atención de niños con discapacidad visual y deficiencia neuromotora. *Construcción Psicopedagógica (on-line)*, Vol.17, N° 15, pp. 111- 130.
- BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.

- BORSANI, M. J. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BRAILOVSKY, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Noveduc.
- BUCETA, C., BURGÉS OLMO, H., FERIOLI, F., LAYNES, M., LÓPEZ MACIS, R., ROMERO, S., RUBIOLO, P. y SOZA, A. (2014). *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera. América Latina*. Perkins Internacional. FOAL.
- BUENO, M. y TORO BUENO, S. (Coords.). (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- CANGELOSI, D. (2006). *La integración del niño discapacitado visual*. CABA: Noveduc. Colección Discapacidad.
- CAPARRÓS MARTÍ, E., COTRINA GARCÍA, M., y GARCÍA GARCÍA, M. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Aula abierta* Vol. 46, N° 0, pp. 57- 64.
- CABALLO, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- CANO, F. y FINOCCHIO, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Serie: Desarrollo del lenguaje y la comunicación (N° 10). Caracas: UNESCO.
- CARRETERO, M., ROSA, A., GONZÁLEZ, M. (Comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CAST (Center for Applied Special Technology). (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hipola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- CASULLO, N. (2001). Memoria para las muertes en la Argentina. *Confines* N° 9/10. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, M. (1999). La era de la información. Traducción de Carmen Martínez Gimeno. Volumen I: La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.
- CEBALLOS, M. y ARIAUDO, M. (2005). *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*. Córdoba: Yammal Contenidos.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- CHAVES, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, CIDPA Valparaíso, N° 23, pp. 9-32.
- CIVAROLO, M. (2007). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Infancia: educar de 0 a 6 años*. N° 106, pp. 3-6.
- COCO MARTIN, M., HERRERA MEDINA, J., CUADRADO ASENSIO, R., y LÁZARO YAGUE, J. (2015). *Manual de Baja Visión y Rehabilitación Visual*. España: Ed. Médica Panamericana.
- COMITÉ DE SEGUIMIENTO DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Recuperado de https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- CONTINO, A. M. (2017). La autonomía en el territorio de la discapacidad. *Revista Crítica* Año II, N° III, pp. 12-27.

- CORBETTA, S. y SESSANO, P. (2016). *Educación Ambiental y Tic. Orientaciones para la enseñanza*. Programa Nacional Conectar Igualdad. Buenos Aires: ANSES.
- CORMEDI, M. A. (2009). Comunicación alternativa y aumentativa en los centros de discapacidad múltiple y sordoceguera. En Deliberato, D., Goncalvez, M. y Macedo, E. (2009). *Comunicación Alternativa y Aumentativa: Teoría y Práctica, tecnología y evaluación*. San Pablo: Memnon Ediciones científicas.
- CORMEDI, M. A. (Coord.). (2011). *Evaluación Educativa Funcional para niños y jóvenes con discapacidades múltiples y sordoceguera*. Brasil: ADEFAP (Centro de recursos en discapacidad múltiple, sordoceguera y discapacidad visual).
- CUCUZZA, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CRESPO, S. E. (1980). *La escuela y el niño ciego*. Manual Práctico. Córdoba: ICEVH.
- DEJOURS, C. (2013). *Trabajo vivo. Tomo II. Trabajo y emancipación*. Argentina: Editorial Topía.
- DEL MASTRO, A. (Coord.). (2011). *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*. Buenos Aires: REDI - Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.redi.org.ar/Documentos/Publicaciones/El-derecho-a-la-autonomia-de-las-personas-con-discapacidad-como-instrumento.pdf>
- DEL SANTO PADRE, Francisco (2015). *Carta encíclica Laudato si*. Sobre el cuidado de la casa común. El Vaticano: Roma.
- DEL TORTO, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad: puentes para una Educación Especial*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- DE SOUSA SANTOS B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemología del sur contra el epistemicidio*. Ed. Morata
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. 1° Edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros
- DE SOUSA SANTOS, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. 1° Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CLACSO) y Coímbra: Centro de Estudos Sociais (CES)
- DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, N° 34, pp. 1-21.
- DRUETTA, J. C., MASSONE, M.I y SIMÓN, M. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros En Red. Recuperado de https://psicotal.weebly.com/uploads/6/3/5/7/6357007/arquitectura_de_la_escuela_de_sordos__1_.pdf
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, I. (s.f.). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20confDussel.pdf>
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *Lenguajes en plural. Revista El Monitor de la Educación* N° 13, pp. 26-32. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- EICHINGER, J., DOWNING, J.E., HICKS, S. y SNELL, M. (2008). *Incluyendo estudiantes con discapacidades severas y múltiples en aulas típicas*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- ESPEJO DE LA FUENTE, B. (1993). *El Braille en la escuela*. Madrid: O.N.C.E.

- FERNÁNDEZ, I., MERCADO, A. y PASTOR, P. (1999). *Discapacidad Visual. Materiales para el aprendizaje Sugerencias para selección, adecuación, elaboración y uso*. Argentina: ICEVI.
- FERREYRA, H.; PERETTI, G. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf
- FERREYRA, H., PERETTI, G. y VIDALES, S. (2011). Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. *Revista Hallazgos*, Año 8, núm. 15 / Bogotá, D.C. / Universidad Santo Tomás / pp. 119-135.
- FERREYRA, H., VIDALES, S., RIMONDINO, R. y BONELLI, E. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – Volumen 10*, Número 4. pp. 184-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841013>.
- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. y WEHMEYER, M. L. (1998). *Una guía práctica para enseñar la autodeterminación*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- FORERO DE MORENO, I. (2009). La Sociedad del Conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, vol. 5, núm. 7, julio, 2009, pp. 40-44. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- FRIGERIO, G. (2007). Los bordes de lo escolar. En S. Duschatzky y A. Birgin (comp.) *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- FURMAN M. y PODESTÁ M. (2009). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Aique.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. (2001). *Entendiendo el desarrollo motor: bebés, niños, adolescentes y adultos*. San Pablo: Phorte Editora.
- GARCIA, D. y PRIOTTO, G. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires: Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- GARCÍA ALONSO, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. En *Revista Intervención Psicosocial*, Vol. 14, N° 3, 2005, pp. 255-276.
- GARCÍA RAMOS, C. (2012). *Guía de Atención Educativa para Estudiantes con Discapacidad visual*. Gobierno del estado de Aguascalientes, Méjico: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- GARCÍA TREVIJANO, C. (1992). La importancia de la estimulación visual en los programas de atención temprana en Integración. *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, N° 8. Madrid: ONCE.
- GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Red de Formación Docente Continua. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *El Proyecto Spectrum, Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H. (2001). Teoría de las inteligencias múltiples, diferentes maneras de ser inteligente. Art. Digital. Fuente de referencia: Teachers Education. Recuperado de <http://www.teachers.ash.org.au/teachereduc/indexTE.html>.

- GELLON, G. (2008). Historia de la ciencia: un recurso para enseñar. *El Monitor de la Educación*, Volumen 16, pp. 32-34. Recuperado de <http://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/Gellon-El-Monitor-Historia-de-la-ciencia.pdf>
- GENSE, D. J. y GENSE, M. (2004). *La importancia de las destrezas de orientación movilidad para estudiantes sordo-ciegos*. D.B.-LINK – Centro de distribución de información sobre niños que son sordo-ciegos. Centro Nacional Helen Keller. Programa Hilton/Perkins para Ciegos. Instituto de Investigación de Enseñanza. Recuperado de <https://documents.nationaldb.org/products/o&m-span.pdf>
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- GÓNGORA, D. y SINÓPOLI, N. (2012). *Las discapacidades del habla y del lenguaje de los niños y adolescentes*. En "2º Congreso Argentino de Discapacidad en Pediatría". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.sap.org.ar/docs/congresos/2012/disca/ppt/Jueves/sinopolicomunicacion.pd>
- GÓNGORA, D. (2015). *La Experiencia de Buenos Aires en Educación Especial*. Impacto del Plan de Mejora Institucional sobre la calidad de las prácticas docentes en la educación de personas con discapacidad múltiple y sordoceguera. Tesis de Maestría, Universidad Pontificia de Chile.
- GONZALEZ, E. y BOUDET, A. (1994). *Enfoque sistémico de la educación del niño con discapacidad visual*. Buenos Aires: Actilibro.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M. V. (2016). *Experiencias bilingües con la comunidad sorda. Integración y Alfabetización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Antigua.
- HARF, R., SPRAVKIN, M., TERIGI, F. y otros (1998). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- HUGUET, T. (2011). *El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida*. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.) Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza. Madrid: Grao.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (Eds.) (2006). *Manual de atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*.
- KRAUSKOPF, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe.
- KUPERMAN, C., GRUNFELD, D., CUTER, M., CASTEDO, M. y TORRES, M. (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- LAINES, M.G., BURGESS, H., NOLLA, S., LÓPEZ MASÍS, R., IGLESIAS, R., ROMERO, S., SOZA, A. y RUBIOLO, P. (2008). *Proceso de transición hacia la vida adulta*. Fundación ONCE América Latina y Programa Hilton Perkins América Latina.
- LEFF, E. (2004). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, Racionalidad, complejidad, poder*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- LEONHARDT, M. (1986). *La educación del niño ciego en los primeros años de su vida*. Córdoba: ICEVH.
- LEVIT, J. (1990). *Problemas visuales en el aula*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- LOPEZ JUSTICIA, M. D. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. España: Editorial Netbiblo.
- LUCKASSON, R. L. y otros. (2002): Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports. Washington: American Association on Mental Retardation, AAMR. (Versión castellana de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2003): "Definición, clasificación y sistemas de apoyo". Madrid: Alianza Editorial.
- LUCKASSON, R. y otros (2002) citado por Thompson, J. y otros. Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad intelectual*. Vol. 41 (1) Núm. 233. 2010.
- LUGO, M. T., ITHURBURU, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 79, N° 1, pp. 11-31. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- MALAISSI, L. (2016). *Educación Emocional. Cómo ayudar a los niños de hoy*. 3ra edición. Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- MALAISSI, L. (2011). *Educando Emociones. Guía para padres y educadores*. Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2002). *La construcción social de la condición de juventud*. Colombia: Departamento de Investigaciones Universidad Central.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MARTÍN, P. (Coord.). (2003). *Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- MARTINEZ, C. S. y otros. (2010). *La Educación Ambiental en Entre Ríos. Estrategias y Perspectivas*. Entre Ríos: Consejo General de Educación.
- MARTINEZ, C. S. (2010). *El diseño de Materiales Didácticos de Educación Ambiental, desde las Nuevas Tecnologías Educativas, para la educación de personas con discapacidad visual*. Tesis de grado. Universidad Tecnológica Nacional (UTN) Regional Concordia.
- MARTÍNEZ, M., CASAS, M. y DOMINGO, A. (Coords.) (2004). *El aprendizaje para la autodeterminación*. Madrid: FEAPS Madrid.
- MARTORELLO, V. (2019). Clase N° 1: El aula inclusiva. Curso de Actualización Académica para la Formación en Educación Inclusiva en Gestión Educativa "La Educación Inclusiva, un abordaje integral sobre la diversidad". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- MASINI, E. F. S. (2006). *Cuerpo, afecto, pensamiento que aprende*. Recuperado de <http://www.abpp.com.br>
- MASSONE, M.I., SKLIAR, C y VEINBERG, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Sitio: Cultura- sorda. Org. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_Massone_Veinberg_acceso_ninos_sordos_al_bilinguismo_1995.pdf
- MATURANA H. y VARELA F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Ed. Universitaria con Ed. Lumen: Buenos Aires.
- MEIRIEU, Ph. (1987, 5° edición 1990). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* París: ESF.
- MEIRIEU, Ph. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos. En *Cuadernos de pedagogía* N° 373, pp. 18-26.
- MELGAR, S. (2016). Clase N° 2. *Modelo Alfabetizador. Módulo Seminario Final*. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- MENA, F. (Cohorte 2004-2006). *El nombre de los Otros* (proyecto de tesis de Maestría) FCE – UNER. Argentina.
- MENDEZ, L. (2005) *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Argentina: Noveduc.
- MILLER, C. (2005). *¿Cuál es la esencia del currículo de expansión para estudiantes ciegos y visualmente discapacitados?* (2005). Recuperado de <http://www.tsbvi.edu/seehear/winter01/core-span.htm>
- MILLER, T. (s/f). *Educación social/sexual para niños y jóvenes sordociegos*. Recuperado de <http://www.agapasm.com.br/Artigos/Educacion%20Social%20Sexual.pdf>
- MORIN, E. y CYRULNIK, B. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984). El fenómeno de las representaciones sociales. En Farr, R., Moscovici, S. *European Studies in Social Psychology*. Francia: Cambridge. University Press.
- MUIÑO DE BRITOS, S. M. (2008). Arte y educación. Plurales y sentidos. Hacia una pedagogía de la pluralidad. En Espinosa, S. (Comp.) *Artes Integradas y Educación*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lanús. p. 56.
- NAJMANOVICH, D. (2016). *Complejidades del saber*. Argentina: Noveduc.
- NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia - Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. PNUMA. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- NÚÑEZ, B., ARENAZA, A. y PANTANO, L. (2012). *Que necesitan las familias de personas con discapacidad. Investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- OCHAITA, E y otros. (1988). *Lectura braille y procesamiento de información táctil*. Madrid: INSERSO.
- OCHAITA, E. y ROSA, A. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- OCHOA ÁVILA, M. y ÁVILA ÁVILA, R. (2006). Importancia de la EA en el ámbito de las escuelas especiales del territorio. *Ciencias Holguín, Vol. XII, núm. 4*. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago. Holguín, Cuba. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181517920008.pdf>
- ONCE (ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES) (2009). *Sistema Braille. La llave del conocimiento*. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille/documentos/Folleto-SistemaBraille.pdf>.
- ONCE (ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES) (2011). *Discapacidad visual y Autonomía personal. Enfoque práctico de la Rehabilitación*. España: ONCE. Ed Manuales.
- ONCE (ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES) (2015). *La Didáctica del Braille más allá del código. Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual*. Madrid: Departamento de Promoción Cultural y Braille. ONCE. Dirección General.
- PALACIOS, A. y BARIFFI, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca S.A.
- PASTOR, C. A. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Madrid: Morata.
- PERALTA LÓPEZ, F. y ARELLANO TORRES, A. (2015). Un enfoque centrado en la familia en el campo de la discapacidad intelectual. En *Revista de Investigación Educativa, Vol. 33, N° 1*, enero-julio, 2015, pp. 119-132. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.
- PERÉZ LINDO A. (2009). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía para la educación de un nuevo mundo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- PERRENOUD, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- PICCO, P. y SOTO, C. (2013). *Experiencias de Educación y cuidado para la primera infancia*. Temas de 0 a 3 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- POVEDA REDONDO, L. (2003). *La Educación Plástica de los alumnos con Discapacidad Visual*. Madrid: Guías.
- PUJATO, B. (2009). *El ABC de la alfabetización*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- QUIROZ, A.; PICCO, P. y SOTO, C. (2011). *Actualizar el debate en la educación inicial. Política de enseñanza*. Documento de trabajo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- RAGGIO, S. y SALVATORI, S. (2009). *La última dictadura en Argentina. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- RASPALL, L. (2017). *Neurociencias para educadores*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ROCHA, M. (2011). Orientación vocacional y discapacidad. Una práctica posible. *Revista Novedades Educativas*, Año 23, N° 246, p. 13-14.
- ROCHA, M. (2016). Accesibilidad a la vida cotidiana y proyecto de vida. Sobre intervenciones, teorías y prácticas. En Pantano, L. *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos* (pp. 47 a 71). Buenos Aires: Editorial Universidad Católica Argentina.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. y GRILLI SILVA, J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Revista electrónica Diálogos educativos*, Vol. 12, N° 23, pp. 38-65.
- ROEGIERS, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Reflexiones en curso N° 4 de la Serie "Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje". Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- ROMERO, C. (2008). *Hacer de la escuela una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- ROSEMBERG, C. y BORZONE, A. M. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- ROSEMBERG, J. y KOVACIC, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- RUIZ SILVA, A. y PRADA LONDOÑO, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- SARAMAGO, A. R., GONÇALVES, A., NUNES, C., DUARTE, F. y AMARAL, I. (2004) *Evaluación e Intervención en Discapacidad Múltiple*. Centro de Recursos para la Discapacidad Múltiple. Portugal: Ministerio de Educación. Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular.
- SARMIENTO, M. Á. (2015). *Ciencias Naturales y Jóvenes con discapacidad: un desafío a la Docencia*. Recuperado de <https://tramaycontraluz.com/2018/11/15/ciencias-naturales-y-jovenes-con-discapacidad-un-desafio-a-la-docencia/>
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SERVICIO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Con la colaboración de Equipos de Atención a Deficientes Visuales de la Comunidad Autónoma de Extremadura (2002). *Guía para la atención Educativa del Alumnado con ceguera y Deficiencia Visual*. España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa

- SESSANO, P., CANCIANI, L. y TELIAS, A. (2013). *Efemérides ambientales escolares: una propuesta alternativa a la agenda ambiental educativa. Desde la pedagogía del conflicto*. UBACyT. FFyL. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- SIGAL, D. (2013). Mirando la discapacidad desde la comunicación. *Revista Contextos de Educación. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC*. ISSN 2314-3932. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/05-sigal.pdf>
- SKLIAR, C. (1998). *Bilingüismo y Biculturalismo: Una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos*. Sitio: Cultura- sorda Org. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Bilinguismo-Skliar.pdf>
- SKLIAR, C. (2003). *La educación de los sordos*. Sitio: Cultura- sorda Org. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf
- SOTO, C.; MATEOS, N. y CASTRO, E. (2014). *La vida en las instituciones*. Temas de 0 a 3 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SPRAVKIN, M., AKOSCHKY, J., BRANDT, E., CALVO, M., CHAPATO, M., HARF, R., KALMAR, D., TERIGI, F. y WISKITSKY, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- STEINER, F. (2009). *Orientación y movilidad en niños y adultos con sordoceguera y discapacidad múltiple Hacia un Abordaje Pedagógico Integral*. Recuperado de <https://perkinsglobalcommunity.org/lac/wp-content/uploads/2021/02/11-OyM-en-alumnos-con-SC-y-DM.-Steiner.pdf>
- STEINER, F. (2016). Educación de alumnos con discapacidad múltiple y sordoceguera: generando caminos de aprendizaje que podamos transitar juntos. *Revista Posibilidad de alteridad (con) ciencia pedagógica. V Congreso Nacional de Educación*. Consejo General de Educación de Entre Ríos. Concepción del Uruguay, Argentina.
- TEBEROSKY, A. (s/f). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Recuperado de http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr39.html/Rodr39_Teb.htm
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- TORRES, M. R. (1995). El derecho de niños y niñas a la educación básica. *Nueva York: Educations News*, N° 14. UNICEF
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNTOIGLICH, G. (2013). *Una escuela que aloje la diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- UNTOIGLICH, G. y otros (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires – México: Noveduc.
- VÁZQUEZ DE APRÁ, A. *Alfabetización para el siglo XXI. Nuevos significados, nuevos dilemas*. S/D. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Comentarios%20de%207%20a%2010.htm>
- VEINBERG, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Sitio: Cultura- sorda. Org. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
- VELÁSQUEZ, S. B. (1999). *Enseñanza y Conocimiento: Herramientas escolares para la construcción del sujeto*. Cap. 5: La escuela espacio público de encuentro de Acciones Pedagógicas Comunitarias. Paraná.

VERDUGO, M. A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AMRR*. Madrid: Siglo Cero. Recuperado de https://sid.usal.es/idos/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf

VERDUGO, M. A. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Conferencia Plenaria I Congreso Argentino sobre el Adulto con Discapacidad Mental Organizado por "Amar Lugar de Celebración": Buenos Aires (Argentina) Fecha: 12/10/01. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269278452_AUTODETERMINACION_Y_CALIDAD_DE_VIDA_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_PROPUUESTAS_DE_ACTUACION

VIGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VIGOTSKY, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (Traducción de la versión en inglés publicada en 1978)

VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

ZAMERO, M. (2007). *Todos pueden aprender. Propuestas de enseñanza. Alfabetización*. UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil Educación para todos.

ZAPPALÁ, D. (2011). *Inclusión de TIC en escuela para alumnos con Discapacidad Visual*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ZAPPALÁ, D. y otros (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad motriz* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ZAPPALÁ, D., KÖPPEL, A. y SUCHODOLSKI, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con Discapacidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ZIMBALDO, A. (2013). *El Musicoterapeuta en el aula. Musicoterapia en Educación*. Buenos Aires: Ricardo Vergara Ediciones.

ZOPPI, B., CARRANZA, A., CRUZ, A., GRZONA, M., LIZONDO, R., PICASSO CAZON, J., TITARELLI, V., VÁZQUEZ, M. y ZAPORTA, J. (2013). *Guía del proceso de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad múltiple y aquellos con sordoceguera en Argentina*. Perkins Internacional. FOAL.

MARCOS NORMATIVOS CONSULTADOS

- Constitución de la Nación Argentina. 1994 (Argentina). Recuperado de <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>
- Constitución de la Provincia de Entre Ríos. 2008 (Entre Ríos). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/constitucion-argentina_lectura-facil_0.pdf
- Ley Nacional N° 26.378 de 2008. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Argentina: Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://cge.entrerios.gov.ar/normativas/#archivos%2FDocumentos%2FLeyes%2FLeyes>
- Ley Nacional N° 25.675 de 2002. *Ley General del Ambiente*. Recuperado de https://www.entrerios.gov.ar/ambiente/userfiles/files/archivos/Normativas/Nacionales/Ley%2025_675_Gral_del_Ambiente.pdf
- Ley Nacional N° 26.061 de 2005. *Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Ley Nacional N° 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Nacional N° 26.150 de 2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Argentina: Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://cge.entrerios.gov.ar/normativas/#archivos%2FDocumentos%2FLeyes%2FLeyes>
- Ley Provincial N° 9.890 de 2008. *Ley Provincial de Educación de Entre Ríos*. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario01/Downloads/Ley-prov-9890%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario01/Downloads/Ley-prov-9890%20(2).pdf)
- Ley Provincial N° 9.891 de 2008. *Ley Provincial de Discapacidad de Entre Ríos*. Recuperado de https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/Ley_Nro_9891-discapacidad.pdf
- Ley Provincial N° 10.402 de 2015. *Ley Provincial de Educación Ambiental*. Recuperado de https://www.entrerios.gov.ar/pea/userfiles/files/LEY%20DE%20EDUCACION%20AMBIENTAL%2010_402.pdf
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2010). Resolución N° 111/10: *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 155/11: *Documento de la Modalidad Educación Especial*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012). Resolución N° 174/12: *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades y su regulación*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2015) Resolución N° 256/15: *Lineamientos curriculares para la prevención de las adicciones*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2016) Resolución N° 311/16: *Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2017). Resolución N° 330/17: *Marco de Organización de los Aprendizajes de la Educación Obligatoria Argentina (MOA)*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2018). Resolución N° 340/18: *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*.
- ARGENTINA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2018). Resolución N° 343/18: *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (1991). Resolución N° 1670/91: *Creación del Centro Provincial de Estimulación Temprana*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2001). Resolución N° 4847/01: *Funciones del equipo directivo*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2005). Resolución N° 3375/05: *Funcionamiento de Equipo de Estimulación Temprana con sede en Concordia*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2007). Resolución N° 1176/07: *Roles y funciones del Equipo Técnico de Estimulación Temprana con sede en Concordia*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2009). Resolución N° 150/09: *Lineamientos curriculares del Nivel Inicial*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010). Resolución N° 3945/10: *Marco pedagógico y normativo para Nivel Inicial*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 303/11: *Lineamientos Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral*.

- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 304/11: *Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 5138/11: *Organización y funciones de las Configuraciones de Apoyo de la Modalidad Educación Especial.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 3742/11: *Organización curricular de los cursos de Capacitación Laboral y de Formación Profesional para las Escuelas de Educación Integral.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 3743/11: *Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Educativas para alumnos de la Modalidad de Educación Especial.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 475/11: *Diseño Curricular de la Educación Primaria de Entre Ríos.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2012). Resolución N° 625/11: *Diseño Curricular de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2013). Resolución N° 1000/13: *Reglamento de Concursos de ingreso, reingreso, pase y traslado de cargos iniciales, horas cátedra y/o cargos de ascenso de los docentes de los niveles Inicial y Primario y sus modalidades y Secundario y sus modalidades.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2015). Resolución N° 4148/15: *Modificación parcial de la Resolución N° 3945/10 CGE.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2018). Resolución N° 5010/18: *Lineamientos, aportes y orientaciones para las escuelas que amplían el tiempo escolar.*
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2019). Resolución N° 920/19: *Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción para los alumnos/as que transitan la escolaridad primaria.*

DOCUMENTOS

- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP Nivel Inicial.*
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. NAP 1° Ciclo de Educación Primaria.*
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006). *Serie Cuadernos para el aula. Lengua 1. Primer Ciclo.*
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) *Educación e inclusión para los jóvenes.* Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (2005 – 2007).
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD, 2005 - 2008). *Educación integral de adolescentes y jóvenes.*
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2009). *Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.*

- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Aportes para la Alfabetización en Educación Especial de Alumnos ciegos y Disminuidos visuales, de sordos e Hipoacúsicos*. Coordinación Moyano, Ana María.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2013). *Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). *Temas de Educación Inicial. La organización de la enseñanza / coordinado por Ana M. Malajovich*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). *Cuadernos de Educación Artística: Danza*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2016). *Conectar Igualdad. Educación Especial- TIC*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/conectarigualdad-educacion-especial-tic.pdf>
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN (2017). *Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*.
- ARGENTINA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2017). SEDRONAR. Documento *Cuidados en Juego. Nivel inicial*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2018). *Núcleos de aprendizajes prioritarios de Educación digital, programación y robótica. Educación Inicial, Primaria y Secundaria*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2019). *Orientaciones para la elaboración de material digital accesible. Plan Aprender Conectados*.
- ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2019). *Educación inclusiva. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad visual*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/discapacidad_visual_0.pdf
- ARGENTINA, MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL DE LA NACIÓN (2014). *Curso de introducción al trabajo. Material de apoyo para docentes*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010). *La educación ambiental en Entre Ríos. Estrategias y perspectivas*. Dirección de Planeamiento Educativo - Programa de Educación Ambiental.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Diseños Curriculares de Educación Secundaria*. Recuperado de
 TOMO I <https://isptconcordia-ers.infod.edu.ar/sitio/upload/Dise%F1o-Curricular-de-Educacion-Secundaria-Tomo-I.pdf>
 TOMO II <https://isptconcordia-ers.infod.edu.ar/sitio/upload/Dise%F1o-Curricular-de-Educacion-Secundaria-Tomo-II.pdf>
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (s/f). *Propuesta de trabajo para Educación Secundaria y Educación de Jóvenes y Adultos*. Programa Provincial de Educación y Seguridad Vial. Recuperado de <http://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2017/06/Propuesta-Nivel-Sec-y-Jov.pdf>
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2017). *Prácticas culturales de alfabetización en la Educación Inicial*. Serie de "Claves de Nivel Inicial".

- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2017). *Guía de actuación en situaciones de presunción de consumo en el ámbito escolar*. Recuperado de <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/06/Guia-Prevencion.pdf>
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2018). *Proyecto Propuesta Pedagógica en claves de Múltiples Lenguajes*. Coordinación de Educación Artística. Dirección de Planeamiento Educativo. Dirección de Educación Especial.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2019). *Plan Educativo Provincial 2019-2023 "100 Propuestas para la Educación Entrerriana"*. Recuperado de <http://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2020/01/100-propuestas-para-la-Educaci%C3%B3n-Entrerriana.pdf>
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2019). *Claves II Prácticas culturales de Alfabetización en la Educación Inicial*. Series de Claves de Nivel Inicial.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2019). Programa de Formación Situada. Propuesta provincial para las instituciones de Educación Especial, 3° Jornada Institucional *La Educación Digital y su aporte a la mejora de los aprendizajes en la Modalidad de Educación Especial*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2020). *Reconstruyendo sentidos acerca de la transversalidad en la escuela*. Coordinación de Desarrollo Curricular y Formación Docente Permanente.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2020). *Contenidos en casa – Documento 5: Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2020). *Contenidos en casa – Documento 6: Transitando caminos y puentes. Parte II: Marco curricular para la elaboración de propuestas de aprendizajes prioritarios 2020*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2021). Cuadernillos Docentes 1. Educación Especial. Propuesta didáctica: *El lugar de la afectividad y las capacidades en el escenario educativo*.
- ENTRE RÍOS, CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2021). *Puentes entre pasado, presente y futuro. Aprender a mirar históricamente*. Recuperado de <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/PUENTES-abril.pdf>
- COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA (2015). *La didáctica del Braille más allá del código. Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual*. Versión 1. Madrid: ONCE.
- ESCUELA PERKINS PARA CIEGOS Programa Hilton / Perkins. Clase 2000-2001. Desarrollo de un currículo ecológico funcional para un programa de niños y jóvenes sordos en Brasil María Aparecida (Nina) Cormedi. Recuperado de https://www.academia.edu/33887189/HILTON_PERKINS_PROGRAM_PERKINS_SCHOOL_FOR_THE_BLIND_CLASS_2000_2001_DEVELOPING_A_FUNCTIONAL_ECOLOGICAL_CURRICULUM_FOR_A_PROGRAM_OF_CHILDREN_AND_YOUTH_WHO_ARE_DEAFBLIND_IN_BRAZIL_MARIA_APARECIDA_NINA_CORMEDI
- ESCUELA PERKINS PARA CIEGOS. Programa de liderazgo educativo. Clase 2005-2006. Cap. II "Currículum Funcional".
- ESCUELA PERKINS PARA CIEGOS. Programa de liderazgo educativo. Clase 2005/2006. Cap. III "Planificación centrada en la persona".
- ESCUELA PERKINS PARA CIEGOS. Programa de liderazgo educativo. Clase 2005-2006. Cap. IV "Actividades funcionales y significativas".

MATERIALES DE CONSULTA

- Consejo General de Educación (20 de octubre de 2020) - 1° Webinar: ¿Conoces el modelo de enseñanza por indagación? Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=E_F9QFAcGgQ&ab_channel=ConsejoGeneraldeEducaci%C3%B3n
- Consejo General de Educación (20 de octubre de 2020) - 2° Webinar: ¿Cómo integrar TIC a tu proyecto de enseñanza por indagación? Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=AEp-XqPwYvs&ab_channel=ConsejoGeneraldeEducaci%C3%B3n
- Portal Educ.ar. Colección Educación Especial. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/151012/educacion-especial>
- Ministerio de Transporte. Agencia Nacional de Seguridad Vial. Educación Vial. Actividades para todos los Niveles Educativos. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/seguridadvial/educacionvial/actividades-para-todos-los-niveles-educativos>
- Señarios CAS: videolibros: <https://www.canales.org.ar/>
- Mis primeras señas en familia (app): <https://www.fundador.org.ar/> LSApp
- Recursos en LSA: http://didacticoslsa.blogspot.com/vcultura_sorda.com
- Material de Español como Lengua Extranjera ELE: <https://www.lapizdeele.com/>
- <https://edelsa.es/es/sala-de-profesores/libros-profesor-descarga-gratuita/>
- <https://www.profedelee.es/profesores/material-memorizar-verbos/>
- Material lectura fácil – accesibilidad: <http://fundacionvisibilia.org/publicaciones.html#next>
- <https://www.youtube.com/watch?v=h5-Ec-1Rsso>
- <https://www.facebook.com/AplicaciónLSApp/>
- <https://cultura-sorda.org/>



ANEXO II

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

0444



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

Registro y Seguimiento de la trayectoria escolar

Educación Inicial

Año:

Escuela de Educación Integral Nº "....."

Centro Educativo Integral Nº "....."

Datos del niño/a:

Apellido/s y Nombre/s:.....

DNI:

Domicilio:.....

Teléfono:.....

Departamento:.....

Localidad.....

Objetivos generales del informe: Propósitos institucionales:

- Informar a las familias sobre los progresos de sus hijos/as en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.
- Dar a conocer los aspectos significativos del niño/a desde su singularidad y sus potencialidades.
- Favorecer la interacción de las familias como corresponsables de la educación de sus hijos/as.

Período de Inicio - Marzo**Núcleos de Aprendizajes:**

- Identidad – Autonomía - Convivencia.
- Expresión Corporal - Expresión Sonora y Musical - Expresión Plástica - Expresión Literaria – Lengua - Educación Física.
- Ambiente Natural - Ambiente Social y Tecnológico-Matemática.

Apreciaciones de la familia:

ASISTENCIA (apreciación): Causas más frecuentes de las inasistencias:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Firma y aclaración Responsable del niño/a

Firma Docente

Firma Director/Coordinador

2º Período - Abril - Julio**Núcleos de Aprendizajes:**

- Identidad – Autonomía - Convivencia.
- Expresión Corporal - Expresión Sonora y Musical - Expresión Plástica -
Expresión Literaria – Lengua - Educación Física.
- Ambiente Natural - Ambiente Social y Tecnológico-Matemática.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Apreciaciones de la familia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

0444



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

ASISTENCIA (apreciación): Causas más frecuentes de las inasistencias:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Firma y aclaración Responsable del niño/a

Firma Docente

Firma Director/Coordinador

3º Período - Agosto - Noviembre**Núcleos de Aprendizajes:**

- Identidad – Autonomía - Convivencia.
- Expresión Corporal - Expresión Sonora y Musical - Expresión Plástica - Expresión Literaria – Lengua - Educación Física.
- Ambiente Natural - Ambiente Social y Tecnológico-Matemática.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Apreciaciones de la familia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

0444



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

ASISTENCIA (apreciación): Causas más frecuentes de las inasistencias:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Firma y aclaración Responsable del niño/a

Firma Docente

Firma Director/Coordinador

0444



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

M

La Dirección de la Escuela de Educación Integral N°.....

Centro Educativo Integral N°.....

Deja constancia que el/la estudiante.....
es promovido/a a

El/la Director/a deja constancia que el/la estudiante aprobó los contenidos
correspondientes a

Pase a.....

Firma Docente

Firma Directivo

Integración social al ámbito escolar

Participa en tareas grupales
Asume tareas por sí mismo
Acepta normas de convivencia escolar
e institucional
Establece vínculos saludables
Logra expresar ideas

Apreciación conceptual

MB Muy Bueno
B Bueno
R Regular

Escala de Calificación

10- Sobresaliente
9- Distinguido
8- Muy Bueno
7- Bueno
6- Aprobado
Inferior a 6: En proceso de
apropiación de contenidos



PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

LIBRETA DE EVALUACION

**ESCUELAS DE EDUCACIÓN INTEGRAL Y
CENTROS EDUCATIVOS INTEGRALES**

ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL N°.....
NOMBRE.....
CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL N°.....
NOMBRE.....
DOMICILIO.....
LOCALIDAD.....
DEPARTAMENTO.....

DATOS DEL / DE LA ESTUDIANTE

APELLIDO:.....
NOMBRE:.....
FECHA DE NACIMIENTO:.....
NACIONALIDAD:.....
D.N.I.:.....
DOMICILIO:.....
LOCALIDAD:.....

CICLO LECTIVO.....

0444

0444

ALFABETIZACIÓN

ALFABETIZACIÓN	1º		2º		3º	
	Calificación	Integración Social	Calificación	Integración Social	Calificación	Integración Social
Lengua						
Matemática						
Cs. Naturales						
Cs. sociales						
Educación Física						
Educación Musical						
Artes Visuales						
Tecnología						

Observaciones:

Firmas 1º	2º	1º	2º	3º
Docentes				
Director				
Padre/madre/Tutor				
Estudiante				

ASISTENCIAS	
Periodo	Días hábiles
1º	Asistencias
2º	
3º	

0444

Planilla de Evaluación

ESPACIO EDUCATIVO MULTIPLE

Ciclo Lectivo:

Periodo de evaluación: desde/...../..... Hasta/...../.....

Escuela de Educación Integral N°..... ""

Centro Educativo Integral N°..... ""

Datos del estudiante

DNI N°	Fecha de Nacimiento:	Edad:	
Domicilio:		Teléfono:	
Departamento:		Localidad:	

FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

(Descripción de avances en habilidades personales/sociales en relación a Identidad, socialización, autonomía).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

0444

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FORMACIÓN ACADÉMICA FUNCIONAL

(Descripción de avances en habilidades en relación a lo matemático, lingüístico y comunicacional; conocimientos relativos al ambiente natural, social, tecnológico).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

0444

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA

(Descripción de avances en expresión artística -música/artes visuales/danza/teatro-, en educación física).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Descripción de avances en otros aspectos/ desarrollo de capacidades/actividades específicas

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

0444

Asistencia			
Días de clase		Inasistencias	

Motivos de inasistencia:

M

.....
Firma y aclaración padres o tutor

.....
Firma Docente

.....
Firma Director/Coordinador

[Handwritten mark]

La Dirección de la Escuela de Educación Integral N°.....

Centro Educativo Integral N°.....

Deja constancia que el/la estudiante.....
es promovido a

El/la Director/a deja constancia que el/la estudiante acredita los contenidos correspondientes
a

Pase a

.....
Firma Docente

.....
Firma Directivo

Escala de Calificación:

A: Aprobado

EP: En proceso



PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

LIBRETA DE EVALUACION

**ESCUELAS DE EDUCACIÓN INTEGRAL Y
CENTROS EDUCATIVOS INTEGRALES**

ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL N°.....
NOMBRE.....

CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL N°.....
NOMBRE.....

DOMICILIO.....
LOCALIDAD.....
DEPARTAMENTO.....

DATOS DEL / DE LA ESTUDIANTE

APELLIDO:
NOMBRE:
FECHA DE NACIMIENTO:
NACIONALIDAD:
D.N.I.:
DOMICILIO:
LOCALIDAD:

CICLO LECTIVO

0444

ORIENTACION VOCACIONAL OCUPACIONAL

	1°	2°
Formación Académica		
Lengua		
Matemática		
Cs. Naturales		
Cs. Sociales		
Educación Física		
Educación Musical		
Artes Visuales		
Formación Tecnológica:		
Educación para el mundo del trabajo		
Educación Digital		
Formación Ciudadana:		
Ciudadanía y convivencia		
Educación para la Salud		
Educación Sexual Integral		
Educación Ambiental		
Educación Vial		

Asistencias		
Periodo	Días Hábles	Inasistencias
1°		
2°		

Firmas	1°	2°
Docentes		
Directivo		
Madre/Padre/Tutor		
Estudiante		

0444

FORMACIÓN LABORAL OCUPACIONAL

PLANILLA DE EVALUACIÓN

CICLO LECTIVO

ESCUELA DE EDUCACIÓN INTEGRAL N°.....

.....

CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL N°.....

.....

Domicilio.....Teléfono:.....

Departamento.....Localidad.....

DATOS DEL/DE LA ESTUDIANTE

Apellido/s y Nombre/s.....

Fecha de Nacimiento..... D.N.I.....

Domicilio.....Localidad.....

CURSO DE

0444

Escala de Calificación: A: Aprobado

EP: en Proceso

Competencias a evaluar	1°	2°
Competencias generales relacionadas al mundo del trabajo		
Reconocimiento y aplicación de normas de higiene y seguridad		
Responsabilidad y comprensión del significado del trabajo		
Trabajo en equipo		
Vinculación con otros		
Utilización de la información y recursos en las tareas		
Competencias cognitivas		
Capacidad para identificar el problema		
Habilidades para la resolución de problemas en la práctica		
Capacidad para comunicar el problema y resolver con otros		
Competencias socio laborales		
Cuidado y aseo personal		
Autonomía en la tarea		
Tolerancia y persistencia frente al trabajo		
Responsabilidad y compromiso		
Autoconocimiento y autorregulación de las emociones en la interacción con otros		
Comunicación adecuada con terceros		
Vinculación reconociendo la jerarquía		
Dialogo y vocabulario adecuado al contexto		
Flexibilidad para adaptarse a los cambios		
Asistencia		

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

0444

Certificó (según Resolución N° 3742/11CGE) Módulos N°.....de **Capacitación**
Laboral o Formación Profesional, perfil profesional de:

.....
.....
.....

.....

Firma tutor

Firma estudiante

Firma docente

Firma directivo

0444

PRÁCTICAS EDUCATIVAS VOCACIONALES OCUPACIONALES

PLANILLA DE EVALUACIÓN. Resol. N° 3743/11 CGE

Institución Educativa:			
Empresa/organismo:			
Apellido y Nombre/s Docente Tutor:			
Apellido y Nombre/s Coordinador-guía:			
Fecha de inicio	/	/	-
Fecha de finalización	/	/	-

Apellido/s y Nombre/s del estudiante:			
Fecha de nacimiento:		DNI N°	
Domicilio:			Localidad:

Evaluación el desempeño del estudiante (LOGRADO, LOGRADO PARCIALMENTE, NO LOGRADO)
según los siguientes ítems:

(A ser completada en forma conjunta por Docente-Tutor y Coordinador--Guía)

ASPECTOS A EVALUAR	L	LP	NL
--------------------	---	----	----

0444

Presentación personal			
Asistencia			
Puntualidad			
Cumplimiento del Plan de Trabajo			
Conducta adecuada al medio laboral			
Hábitos de trabajo (limpieza, orden, responsabilidad, cuidado de materiales)			
Hábitos y conocimiento de medidas de seguridad			
Relaciones interpersonales			
Interés- Iniciativa			
Disposición- Organización			
Independencia en la tarea			

(Puede explicitar o detallar cualquiera de los ítems mencionados si fuera necesario)

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

0444

.....
Firma docente-tutor

.....
Firma coordinador-guía

.....
Firma director

M

.....
Firma tutor

.....
Firma estudiante