Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual

Material para el Ingreso

-Año 2019-

¿Qué tiene de especial la Educación Especial?

Imagen: "Parejas" (1923) Alejandro Xul Solar (San Fernando , Buenos Aires 14 de diciembre 1887- Tigre, Buenos Aires, 9 de abril de 1963)

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

Ian Chambers, en "Cultura, Migraciones e Identidad"

ÍNDICE

☞ Para empezar (Palabras de apertura)---------- pág. 3

☞Cronograma de Actividades ----------pág. 5

☞Presentación de la carrera: Generalidades----------pág. 7

☞"La Educación Especial y el Rol del docente de Educación Especial"----pág. 8

☞La discapacidad como construcción social ---------- pág.13

☞Introducción a la Teoría del C. y la Didáctica General ---------- pág. 15

☞Introducción a la Psicomotricidad ---------- pág. 26

☞Trayecto de Práctica I. ---------- pág. 28

☞Introducción a la Pedagogía ---------- pág. 32

☞Rol docente ---------- pág. 33

☞Estrategias de aprendizaje ---------- pág. 41

☞Matemática y su Didáctica ---------- pág. 44

☞Evaluación del Propedéutico ---------- pág. 47

☞Anexo ---------- pág. 48

- ✔Estructura de la carrera de Educación Especial ---------- pág. 48
- ✔Objetivos de la carrera ---------- pág. 49
- ✔Perfil profesional o académico del graduado ---------- pág. 49
- ✔Título a otorgar ---------- pág. 50
- ✔Plan de Estudio ---------- pág. 50
- ✔Régimen de Correlatividades ---------- pág. 53

☞ Palabras finales ---------- pág. 55

Para empezar…

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

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

Sin embargo, no es casual que el título de este dossier se exprese como pregunta, como interrogante que nos sigue interpelando hasta la actualidad.

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

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

Un campo que implica explorar múltiples registros, pues se construye en el cruce de aspectos políticos, sociales, educativos y existenciales. Un campo que convoca y provoca a la búsqueda, a la reflexión, a la conversación...

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

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

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

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

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

[1] Rattero Karina" Enseñar, Ese simple aleteo de mariposa" en Cinemaestro.

Paulo Freire acierta:"No se trata de enseñar sino de aprender con reciprocidad".[2]

Con la intención de acompañarte en el inicio de tu formación como Docente de Educación Especial te ofrecemos en este recorrido: dinámicas, textos, conversatorios, para darle oportunidad al encuentro de saberes, a pensar las cuestiones sociales e institucionales de hoy en un intento de acercarte a la realidad de la Educación Especial. Y despertar nuevas preguntas para dialogar acerca de tus inquietudes y expectativas.

Para terminar planteamos un anexo con material específico de orientación para el cursado de la carrera.

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

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

Cronograma de Actividades

FECHA / HORARIOS	PROPUESTA	DOCENTES
Lunes 18/03 18.10 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	-Plenaria de alumnos a cargo del Director del Instituto. ● Acto de Bienvenida ● Recorrido por la institución, presentación de los estudiantes. ● Presentación de la carrera: Generalidades	Prof. Daniel Guzmán Prof. Adriana Rinaudo- Lorena Tomatis- Verónica Márquez
Martes 19/03 18.30 a 20.10 hs 20.30 a 22 hs.	"La Educación Especial y el Rol del docente de Educación Especial". Panel.	Prof. Rosana Lei- Jesica Regueira-Verónica Márquez Prof. Cecilia Mangini y Egresadas invitadas
Miércoles 20/03	Taller de integración grupal retomando la pregunta: ¿Qué tiene de especial la Educación Especial? (Práctico Vivencial)	Prof Zanchetta, Mercado, Acosta, Gallego
Jueves 21/03 18.30 a 20.10 20.30 a 22 hs.	Visita del Coordinador de la Colonia Municipal para personas con Discapacidad. Experiencia/Trabajo en escuela de sordos.	Prof. Silvio Lucero. Prof. Eduardo Guerrero
Viernes 22/03 18.30 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	La discapacidad como construcción social. Introducción a la Didáctica General.	Prof. Fabiana Romagnoni- Jesica Regueira. Prof. Ma. Silvana Fantasia

Lunes 25/03 18.10 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	Introducción a la Psicomotricidad. Trayecto de Práctica I.	Prof. Lorena Tomatis. Prof. Lucrecia Loza.
Martes 26/03 18.30 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	Introducción a la Pedagogía Rol Docente	Prof. Adriana Rinaudo. Prof. Andrea Irusta.
Miércoles 27/03 18.30 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	Lengua y su Didáctica. Acerca de los sujetos de la Educación Especial.	Prof. Carolina Cuzmicich. Prof. Susana Petinón-Walter Clark.
Jueves 28/03 18.10 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	Estrategias de aprendizaje Discapacidad y TICs.	Prof. Marcela Kowszyck Prof. Daniel Giampaoli
Viernes 29/03 18.30 a 20.10 hs. 20.30 a 22 hs.	Matemática y su Didáctica. Evaluación del Propedéutico.	Prof. Verónica Laurenti. Prof. Adriana Rinaudo-Marcela Rodríguez.

Lunes 18/03/19-

18.0 a 20.10 hs.: <u>Presentación de la carrera. Generalidades.</u>

Prof. Adriana Rinaudo- Verónica Márquez-Lorena Tomatis

- **Presentación de Power Point con las generalidades de la carrera.**

- **<u>PROYECCIÓN DEL VIDEO</u> "Ian, una historia que nos movilizará".**

https://youtu.be/ecctx69wJO4

"Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás… entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?"
Declaración de Salamanca (UNESCO 1994)

Martes 19/03/19-

18.10 a 20.10 hs. : <u>"La Educación Especial y el Rol del docente de Educación Especial".</u>

Prof. Prof. Rosana Lei- Jesica Regueira-Verónica Márquez

(Se sugiere lectura previa del material)

"¿Qué tiene de especial la educación especial?"

La inclusión como paradoja de la Educación Especial

Festa, María Elena

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIGNAS A TRABAJAR

- Organizados en mesa redonda, realizar una lluvia de ideas en función del título que nos propone la autora: "*¿Qué tiene de especial la educación especial?*", registrando los aportes de cada uno.
- Debatir y determinar los temas abordados en cada párrafo.
- Seleccionar las palabras claves y armar esquema asociando los diferentes términos.

“No hay que estar preparado, sino disponible”

Carlos Skliar

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

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

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

–En la mayoría de los países de América, un muy bajo porcentaje, sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad, está en el sistema educativo, independientemente de si existe una división tajante entre educación especial y común o si se realiza una matrícula única.

Tampoco existen proyectos de seguimiento y acompañamiento a los proyectos de inclusión, de la misma manera que el financiamiento para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva es escaso, así como la formación y capacitación docente en el tema.

– ¿Cómo se hace para incluir, entonces?

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

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

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

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

– ¿De qué o de quienes depende la inclusión educativa?

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

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

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

– ¿La capacitación no ayuda a sentirse más seguros?

–No se trata de que se incluya la temática en los currículos de formación. No se ha hecho otra cosa que hablar temáticamente sobre la discapacidad, la diversidad, la sordera, la pobreza, la ceguera, lo femenino, lo indígena, lo negro, lo extranjero, etc. Está claro que también se ha tematizado a la infancia, a la adolescencia y a la juventud, lo cual no reemplaza sin más a la relación pedagógica que se establece con cada niña, joven, adolescente. En la tradición escolar parece subsistir un notable apego a la tematización, como cuando se "habla" de las drogas, o de los drogadictos, pero no se conversa con ellos. Creo que habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber relacional, que es anterior y determina al disciplinar.

En síntesis: no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, en el centro de la escena, el "qué pasa entre nosotros" (y ya no el "qué pasa con el otro"). Por lo tanto esta idea de estar o no capacitado, de estar o no preparado es una respuesta a una pregunta por la inclusión mal formulada.

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

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

CONSIGNAS A TRABAJAR

1- Organizados en pequeños grupos de trabajo y a partir de lo que propone el autor, elaborar un pequeño texto en el que se refleje la reflexión grupal tomando como guía las siguientes preguntas disparadoras (sugerimos que un integrante tome nota de lo que surja para luego comentar con el resto de los compañeros).

- ¿a que se refiere el autor cuando propone estar disponible?
- ¿que nos sugiere cuando invita a preguntarnos por quién es el otro, qué tiene, por qué su aprendizaje no entra en los cánones esperados? ¿y cuando sostiene que la inclusión necesita, más que de actos heroicos, pequeños gestos mínimos?

2- A modo de conclusión, cómo podrías poner relación- tensión lo trabajado en el primer texto con lo que dice Skliar sobre el final de la entrevista *"El protagonismo de la educación especial es indiscutible pero, a la vez, insuficiente e incompleto para lograr una transformación radical de las instituciones educativas comunes, cuyo cambio no depende sólo de una transferencia disciplinar".*

3- Compartimos las reflexiones en grupo general.

Viernes 22/03/19-

18.10 a 20.10 hs. : La discapacidad como construcción social.

Prof. Fabiana Romagnoni- Jesica Regueira.

- **PROYECCIONES PARA CONSTRUIR**

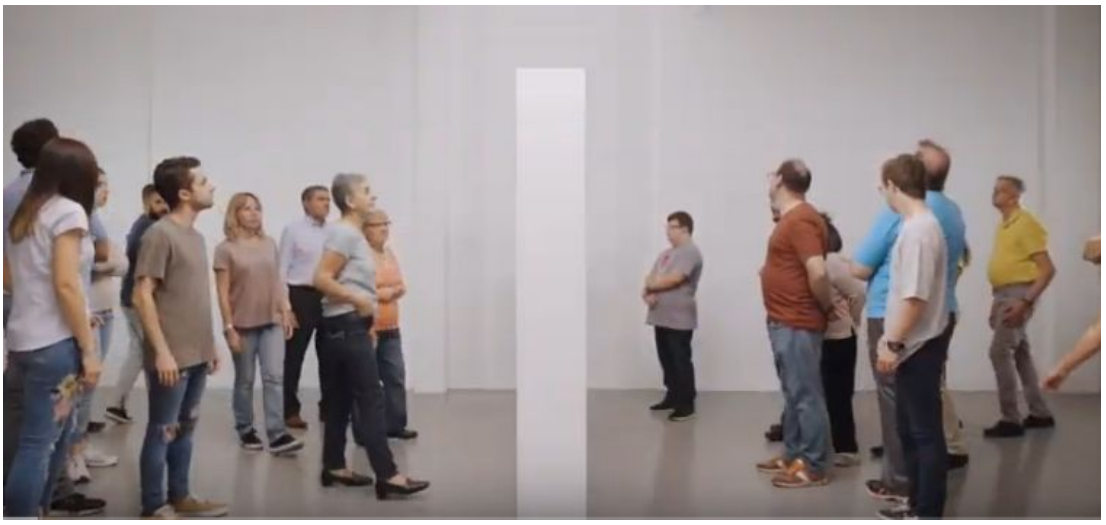
★ "Lo incorrecto" Una nueva mirada hacia la discapacidad

Fuente: https://youtu.be/SBLiBLb23ZA

★ 21 de Marzo para Dominique - Simple!

Fuente:https://youtu.be/UvsNq41UMqg

★ Línea de Vida (Experimento completo)



Fuente:https://youtu.be/UW_91zDiwqA

- **CONCEPTOS PARA CONSTRUIR**

A partir del análisis de los videos proyectados, las vivencias e ideas previas, construiremos de manera colectiva el concepto de Discapacidad desde el Modelo Social, integrando diferentes recursos estéticos.

- **DIÁLOGOS PARA CONSTRUIR**

Compartiremos diferentes experiencias con los profesionales Silvio Lucero y Patricio Martín.

20.30 a 22 hs. : <u>Introducción a la Teoría del Currículum y la Didáctica</u>

Prof. Ma. Silvana Fantasía.

"Didáctica para profesores de a pie"

- Propuestas para comprender y mejorar la práctica-

Trillo Alonso F., Sanjurjo, L.

PRIMERA PARTE

¿Qué debe saber de Didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica?

Felipe Trillo Alonso

Comenzaré por decir que cuando escribo esto yo no sé quién lo va a leer (ni siquiera si lo leerá alguien). Pueden ser personas muy diferentes: desde aquellas que quieren ser profesores a quienes podrían desear ser cualquier otra cosa, pues a lo que aspiran es a encontrar un trabajo (lo que me parece muy razonable además de necesario), hasta, incluso, profesores ya en ejercicio con una dilatada experiencia (al menos tanta como para darse cuenta de que, tal vez, les haría falta saber un poco más de Didáctica), pasando por aspirantes a profesores o jóvenes profesores con una vocación notable (gente que tiene claro que el trabajo de profesor es complejo y apasionante, que requiere una cuidadosa preparación y, sobre todo, saber meterse en ese papel docente, asumir la responsabilidad).

En fin, seguramente hay más posibilidades, pero con las mencionadas ya tengo bastante. Es obvio que, para mí, los mejores destinatarios de estas páginas son los que cité en segundo y tercer lugar, principalmente, porque son gente que se caracteriza por no estar dispuesta a aceptar sin más cualquier cosa que se le cuente sino por todo el contrario: porque interpelan al autor, completan el discurso con sus matices y, en definitiva, lo cuestionan todo y lo adaptan más que lo adoptan.

Lectores así saben o intuyen que enseñar es una actividad heurística ("arte de reinventar"), con cierto diseño/guión, pero abierta siempre a lo imprevisible, a todo lo que se debe resolver sobre la marcha como fruto de la comprensión del contexto y del momento. Lectores

así abominan de cualquier propuesta algorítmica por rígida, falta de reflejos y, en definitiva, falsa.

Así las cosas, lo que sigue son sobre todo ideas para que esa comprensión del contexto en el que un profesor desarrolla su actuación resulte, simplemente, lo más certera posible: contingente, ágil, razonable, susceptible de ser explicada, y por tanto también autoevaluada de manera flexible y crítica. Shavelson (1986) dijo en su día que un profesor era alguien capaz de tomar decisiones razonables en un contexto complejo e incierto. No está nada mal eso de que sean razonables, esto es, que puedan explicarse y justificarse. En efecto, los buenos profesores saben que la única manera de desarrollarse profesionalmente les exige pensar y repensar su práctica. Y para ayudar a construir o reconstruir, pensándola, esa práctica docente es para lo que yo escribí estas páginas. Los lectores decidirán si sirven a ese propósito o no.

Mi intención, en cualquier caso, es bien sencilla: no se trata tanto de acumular conceptos con los que a menudo no se sabe qué hacer cuanto de desarrollar una actitud positiva (predisposición) hacia el conocimiento didáctico como una herramienta útil (que no doctrina) para mejor interpretar la realidad que se habita y para orientar la propia acción. Siendo así, mi hipótesis de trabajo es que alguna gente que no frecuenta este tipo de discursos se encuentra ahora (en el momento de leer estas páginas), y por las razones o motivos que sean, aspirando a convertirse en profesores, o bien buscando información que los ayude a mejorar su práctica docente.

En ese caso, no es improbable que hubieran considerado lo bien que les vendría encontrar algún texto que lejos de confundirlos a la par que aburrirlos les permitiera, por el contrario, situarse y animarse ante el desafío. Si ese texto, además, consigue reforzar su esfuerzo por revisar lo que son sus reacciones, sus simples rutinas y sus concepciones previas y vulgares, a la luz de lo que investigaron y escribieron aquellos que se dedican al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces el texto habrá servido para ayudar a que se forme un profesor, que de eso se trata.

Con respecto al cómo, diré que a modo de un decorado que envuelve todo el escenario, queriendo crear la atmósfera precisa, he optado por dibujar un mural grande (ver Figura 1) pero sin mucho detalle, porque es preferible sólo sugerir.

Deliberadamente, además, he optado por un estilo que trata de huir de cualquier exceso académico en atención sobre todo a los que, de partida, no creen (o no quieren creer) en esto de la Pedagogía o de la Didáctica. Así, puede parecer incluso demasiado desenfadado, pero supongo que para alguien que se inicia en esto es preferible hacerlo por lo más liviano.

Al fin, el qué y el cómo de lo que sigue se someten al escrutinio público de los lectores.

Introducción:

"El escenario" de la acción didáctica

El mural al que me referí antes (Figura 1) no sólo decora, sino que delimita y hasta define. Lo que al final ocurra en el escenario no sucede por capricho o por azar e independientemente del marco, sino que muy al contrario es posible explicarlo en función de las variables que con lógica evidente u oculta se articulan o contraponen creando una atmósfera a veces facilitadora y optimista, y a veces hasta asfixiante (inhibidora, pesimista).

No sé muy bien cómo explicarlo, pero desde ya quisiera resaltar cómo en ocasiones lo más emocionante de la actuación docente consiste precisamente en ver cómo los profesores se sobreponen al decorado; esto es, que en la presumible lógica causal y determinista que todas las condiciones que enunciaré a continuación ejercen sobre el quehacer docente es posible introducir (no sin esfuerzo) el cambio: algún cambio (que por supuesto se supone para mejor, aunque eso no siempre se sabe, así que después también hablaremos de ello).

En definitiva, que todas estas reflexiones introductorias son necesarias porque al que trabaja en esto le conviene saber cuál es la estructura de condiciones que determina su práctica como profesor, pero no sólo para poder explicar y explicarse por qué sucede lo que sucede o por qué con demasiada frecuencia no puede acontecer otra cosa, sino para además indagar qué posibilidades reales (realistas) nos restan para una intervención alternativa.

Pero veamos de una vez ese mural (grande, pero con exposición simplificada).

SISTEMA SOCIAL Y CULTURAL

Figura 1

En el centro vemos una E y una A. Se refieren al proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Para un didacta eso es efectivamente el centro. Todo lo demás nos interesa en la medida en que tiene que ver con ese proceso.

La enseñanza y el aprendizaje se relacionan; me dijeron, cuando estudié esto por primera vez, que lo hacen de una manera "ontológica". En fin, tal vez resulte eso excesivamente solemne, pero la explicación es mucho más sencilla: quiérese decir que la una no se entiende sin lo otro, que ambos tienen buena parte de su razón de ser y hasta de sus posibilidades mismas de existir en su correspondiente. En suma, que si se enseña es para que se produzca el aprendizaje, y eso hasta el punto de que si como consecuencia de una supuesta acción de enseñanza su destinatario no aprende, entonces no se puede decir con justicia que eso sea enseñar (por ejemplo, puede ser perorar...). Del mismo modo, el aprendizaje no se produce en ausencia de estímulos, siempre arranca de una acción, de una experiencia o de un contexto que enseña —no importa ahora (más adelante sí) si lo hace de manera deliberada e intencional o no—. En cualquier caso, insistir en esta correspondencia debiera evitar que continuásemos reproduciendo viejas concepciones como las que se manifiestan con expresiones de este

16

tipo: "Yo les enseño, pero aprender es cosa suya". Muy al contrario, muchos pensamos que promover el aprendizaje de los estudiantes es responsabilidad del profesor, aunque por supuesto aprender, aprenden ellos (bueno, y también los profesores: es de esperar).

Por supuesto, enseñar se puede hacer de muchas maneras; no obstante, en el "decorado" hemos querido elevar la E al exponente i, para destacar que hablamos de una determinada manera de enseñar que se corresponde con la innovación educativa (ya dije que más adelante hablaríamos de ello). Exactamente lo mismo se puede predicar del aprendizaje: el exponente c de constructivismo, al que elevamos la A, se refiere a una determinada manera de aprender (que es la que explicaremos).

Entre la E y la A hemos puesto un guión con una I, de interacción, y con una M de mediación (que es también una m de misterio…). Con la I se trata de destacar el hecho de que la enseñanza es un proceso de relación interpersonal, de comunicación, de encuentro (o desencuentros), con todo lo que eso implica de posibilidades y limitaciones o dificultades: pues al fin se trata de "saber moverse en las distancias cortas…". Con la M, por su parte, subrayamos lo anterior al destacar que la interacción es un proceso de mediación cognitiva, en el que los pensamientos respectivos de los que intervienen (reflexivos o no, y a saber cuáles) son los que atribuyen sentido a la acción —pudiendo coincidir y ser armónicos o discrepar y resultar hostiles—.

Luego vemos unos monigotes (dicho sea sin intención de faltar). El grandote representa al profesor. Quizás lo más destacado del mismo es que está sólo. Al profesor se lo representa casi siempre sólo (todavía), y con eso pretende sugerirse que su actividad es muy individual, a veces hasta individualista (y digo que lo es y no que deba serlo); en cualquier caso, lo cierto es que la mayoría del profesorado se siente o se sabe así, aislado en su aula, sin más recursos que los propios, a menudo por su propio empeño, celoso de su intimidad. Mas, en cualquier caso, conviene saber que es fastidiado eso de estar sólo, sobre todo cuando las cosas se tuercen y se ponen cuesta arriba. En cambio a los alumnos se les suele representar como un grupo; desde luego ellos también son individuos, pero se tiende a gregalizarlos, lo que no siempre les gusta, y además no se debe hacer. En cualquier caso, uno y otros monigotes nos recuerdan que la E y la A es cosa que hacen individuos, o mejor, personas; por consiguiente, seres con rostro, y con biografía, que nos miran y a los que vemos, que nos interpelan

y pueden conmovernos o inquietarnos. Esas personas, al fin, podemos ser nosotros: de hecho, lo somos.

Todos ellos, reunidos para una acción, se encuentran en un lugar: es esa casita del mural y a la que llamamos Escuela. Puede ser de cualquier nivel, de educación infantil o universitaria, pero siempre será un espacio donde se pasa un largo tiempo (mucho tiempo, por cierto) haciendo algo. Y ese algo tiene que ver con el currículum, representado en el decorado por el tejado (la "cubierta") de esa casita. Pues el currículum (sobre lo que después hablaremos), tanto en su diseño primero como en su desarrollo después, es lo que da "cobertura" al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que confiere sentido a que cierta gente se reúna allí buscando al fin lo que éste les proporciona: un cobijo contra la incultura, una oportunidad para aprender.

Cómo se organiza esa casa, cómo se distribuye, con qué recursos cuenta, o de qué está hecho ese tejado, con qué materiales, y hasta qué punto todo ello cumple con su función, esto es, si escuela y currículum sirven realmente para lo que dicen servir, son algunas de las cuestiones que se cuestionan desde la didáctica. De ese tipo de cosas en suma que cualquier profesor debe saber plantearse, y sobre las que volveremos más adelante.

Naturalmente la escuela no se encuentra aislada sino ubicada en un contexto. En el mural son esas dos líneas que lo rodean todo, incluyendo una a la otra. Y es que en la "más próxima" a la escuela y a quienes la habitan se encuentra el Sistema Educativo, y más allá, el Sistema Social y Político propio de un país (o comunidad de países por aquello de la globalización) y de un estado. Siendo así, con ambas se trata de escenificar que cualquier cosa que ocurra en la escuela no es independiente (aunque puede ser reactiva) a ambos sistemas. Los dos se configuran como una compleja tela de araña de múltiples intereses e influencias a menudo enfrentados entre sí (en el primer caso, los de la administración, los de los propios agentes educativos, los de las editoriales, los de los movimientos de renovación pedagógica, etcétera; en el segundo, los propios de grupos de presión políticos, económicos, religiosos, etcétera.).

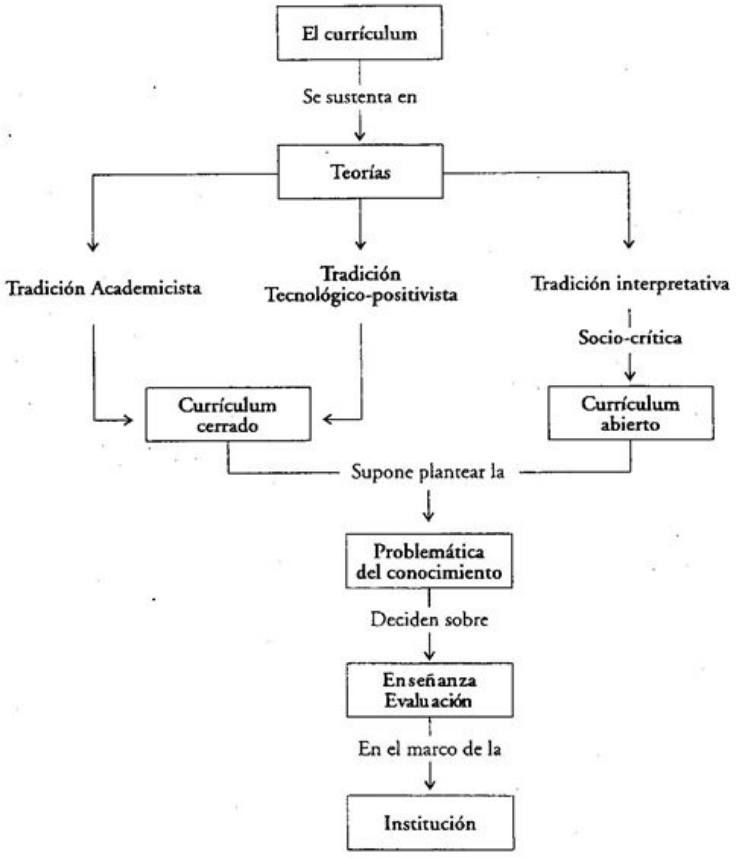
Por supuesto más adelante nos referiremos a ellos, pero ahora quisiera subrayar hasta qué punto todos sin excepción acechan, literalmente acechan, sobre el currículum y la escuela. Precisamente para subrayar esto gusto de recuperar una vieja connotación, de finales de los sesenta, que se le atribuía a la palabra Sistema: como algo que nos

envolvía, que nos manipulaba, que nos oprimía. Bueno, pues un poco eso es lo que sucede con esas dos líneas que lo envuelven todo en el decorado. Lo que ha cambiado, tal vez, es que por aquellos años sospechábamos que había una especie de demiurgo (uno evidente en España…, y otros enmascarados, los llamados grupos fácticos de poder) que controlaban eso, y desde los ochenta sabemos que, al fin, todos somos cómplices —claro que unos más que otros— por la asunción acrítica de determinados valores hegemónicos (los que se interiorizan por costumbre y sin reflexionar como consubstanciales a la propia realidad que habitamos).

En fin, lo expuesto constituye el escenario donde todo profesor ejerce su labor. Es, como se ve, un escenario complejo: por las múltiples variables que intervienen sin duda, pero sobre todo por su carácter netamente simbólico, de creación cultural, de significados personales. Adviértase que se multiplican por eso las manifestaciones posibles, dependiendo de quiénes son los que intervienen en cada caso ("aquellos que conmigo van", inclusive los que fastidian), y que con ello se multiplica también el esfuerzo de discernimiento que supone para cualquiera el saber situarse en ese entorno.

Naturalmente, como decíamos, hay a quienes ese decorado les sobrecoge, y entonces o bien desisten y huyen o bien se plantean su paso por el mismo con estricto sentido de supervivencia, es decir, evitándose problemas; hay incluso quienes desde la angustia que les produce (¿miedo escénico?) se olvidan de todo y actúan de un modo puramente mecánico casi autista (recitan lo suyo) y por consiguiente nada ajustado a la realidad. Por el contrario, hay quienes reconociendo la dificultad de la tarea se preparan debidamente y la afrontan con seriedad pero con optimismo. Si tuviera que representar a estos últimos con un metáfora, apelaría a esa tan querida de quien inicia una travesía, consciente de que la mar le va a dar trabajo y le va a meter en aprietos, pero que una vez anticipados prevé superar sobre la marcha merced a los recursos con los que se ha dotado. Naturalmente, que uno reaccione de una manera o de otra se corresponde en gran medida con el hecho de que, sin duda, cada uno es cada cual, pero teniendo en cuenta que anticipar y prepararse es siempre una garantía, para eso es para lo que se ha escrito este capítulo.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe – Módulo 4 – Gestión Curricular I: El Currículum



Para qué enseñar	Qué enseñar	Cuándo enseñar	Cómo enseñar	Qué evaluar	Cuándo evaluar	Cómo evaluar

1.1. Las Fuentes del Curriculum Nacional

De acuerdo al Módulo anterior sabemos que cuando se habla de Curriculum se hace alusión a un proyecto cultural, social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para enfrentar y actuar críticamente, en, desde y para la sociedad en la que viven.

Plantear el curriculum, en consecuencia, desde una visión de apertura y cambio y no de dominación y manipulación supone considerar que su diseño y su desarrollo se convierten en un ejercicio de y desde la libertad, en, desde y para la Escuela.

Ello implica, en otras palabras avanzar, más allá de sus consideraciones pedagógicas y organizativas a la consideración de su dimensión cultural, donde interjuegan otras variables, como las sociales, las ideológicas, las económicas... etc.

Es por eso que siempre es importante develar las fuentes que nutren y dan sentido a la propuesta curricular vigente:

1.1 Las Fuentes del Curriculum Nacional

Fuente Filosófica	Fuente Sociológica	Fuente Psicológica	Fuente Epistemológica

¿Cuáles son las fuentes del Curriculum?

En sentido amplio, las fuentes específicas de todo curriculum son:

La fuente filosófica: Refiere a los principios que animan y dan sentido al planteo curricular, tales como la concepción de educación, la concepción de educando, la concepción de educador y su referencia al contexto social en el que tiene lugar el encuentro pedagógico.

La fuente sociológica: Refiere a las demandas sociales y culturales del Sistema Educativo Nacional, Provincial y Regional. Ilustra acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos –fundamentales para el proceso de socialización– cuyo aprendizaje es necesario para el desarrollo integral, personal y social del alumno que le asegure su desempeño como miembro activo y responsable de la sociedad a la que pertenece.

La fuente psicológica: Se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El desarrollo evolutivo en las distintas edades y los procesos cognitivos de los mismos, ofrece al curriculum el marco de referencia indispensable para la toma de decisiones, fundamentalmente en torno a cuándo aprender en cada etapa y cómo aprenderlo.

La fuente epistemológica: Refiere a la concepción del conocimiento que brinda sentido y fundamento a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas y espacios curriculares. La metodología, la estructura interna y el estado actual de los conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las posibles relaciones interdisciplinares entre éstas, son un aporte decisivo en la configuración y contenidos del curriculum.

1.2 Los Niveles del Curriculum Nacional

- Nivel Nacional
- Nivel Jurisdiccional
- Nivel Institucional

- El primer nivel de especificación del curriculum: *el nacional*, establece los grandes lineamientos que aseguran el principio de igualdad de oportunidades y el principio de unidad nacional.
- El segundo nivel de especificación del curriculum: *el provincial*, realiza un Diseño que integra los lineamientos básicos curriculares de la Nación en una propuesta que responde a las particularidades de la propia realidad Jurisdiccional.
- El tercer nivel de especificación del curriculum: *el institucional*, cierra el proceso y constituye el modo en que cada Escuela *contextualiza* y pone en práctica las anticipaciones previstas, desde los niveles de decisión citados y *desde el diagnóstico de sus necesidades hasta la elaboración de su propio Proyecto Curricular.*

  - El desafío de la Transformación Educativa radica en armonizar la necesidad de que haya contenidos comunes a todos los alumnos del País y la necesidad de que se respeten las particularidades de cada Provincia y Región, para que cada alumno conozca, valore y se inserte creativa y críticamente en su realidad.
  - En el Tercer Nivel, el de la Institución Escolar, deben elaborarse desde las particularidades de la Comunidad de cada Escuela expresada en sus propios Proyectos Educativos Institucionales –que serán el marco referencial necesario– los Proyectos Curriculares. Ellos expresarán desde su diseño, desarrollo y evaluación permanente la especificidad de la propuesta curricular de la escuela.

❖ Registrá conceptos o ideas que te resultaron relevantes.

❖ Para pensar juntos:

¿Qué es la Didáctica?

¿Qué es el Currículum?

¿Cómo se relacionan ambas?

¿Qué le aporta a Didáctica y el Currículum al docente?

¿Qué lectura se desprende del Currículum?

Lunes 25/03/19-

18.10 a 20.10 hs.: Introducción a la Psicomotricidad

Prof. Lorena Tomatis.

Taller vivencial de psicomotricidad: Despliegue de ideas y palabras. Juego.

"Un niño que juega solo no está solo: está con sus pensamientos, con su imaginario, con el otro que está ausente. En el juego, el niño trae al presente la experiencia anterior vivida en la relación con sus padres y con el entorno"

-Bernard Aucouturier-

Fundamentación:

El cuerpo, el movimiento y el juego juegan un papel importante en el desarrollo evolutivo y el aprendizaje en la primera infancia. Por este motivo el presente taller pretende reflejar la importancia de la Psicomotricidad como disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social.

Objetivos:

*Describir y dar a conocer la importancia de la Psicomotricidad en la educación infantil como medio para favorecer el desarrollo evolutivo, la personalidad y el aprendizaje de niños y niñas de manera integral.

*Potenciar la comunicación y las relaciones que se pueden establecer con los compañeros/as a través del cuerpo.

*Descubrir el propio cuerpo como un elemento de creación y juego.

*Tomar conciencia del propio cuerpo y de las posibilidades de movimiento que tiene.

Inicio del Taller:

- **Primer momento**

Iniciamos el intercambio solicitando a las alumnas/as que se dividan en 3 grupos:

*Un grupo escribirá palabras que se les ocurran, en un afiche, ligadas a la Psicomotricidad.

*Mientras tanto otro grupo buscará imágenes que tengan que ver con la Psicomotricidad.

*Y el tercer grupo escribirá en otro afiche ámbitos que conozcan que incluyen la Psicomotricidad.

Al finalizar, socializaremos lo realizado con conceptos teóricos expresados por el docente, de manera tal de poder articular y construir colectivamente una definición de Psicomotricidad. La misma se escribirá en el piso del aula.

- **Segundo momento**

La docente propone el siguiente juego: “El rollo interminable”

Objetivo: Trabajar destrezas finas, coordinación visomotora, relación y comunicación.

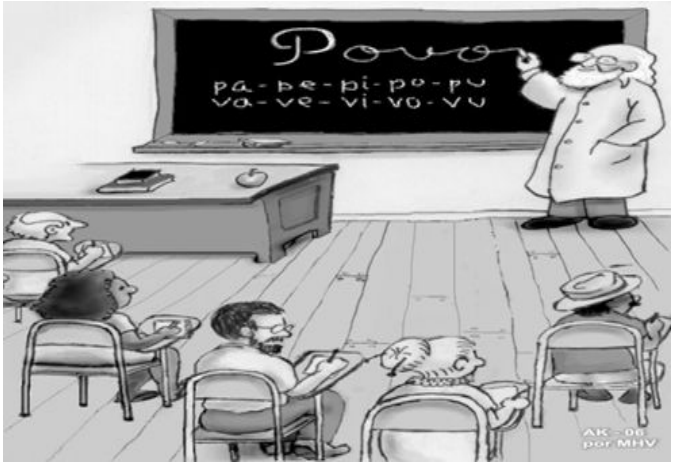
Tiempo: 10 minutos

Material: rollos de papel higiénico, música y sillas.

Desarrollo: Los alumnos/as se colocan en filas. Al primero de cada fila se le entrega un rollo de papel. Sujetando el papel por la punta pasará el rollo a su compañera de atrás y así sucesivamente hasta que terminen el rollo. El juego comienza cuando empiece la música.

20.30 a 22 hs.: <u>Trayecto de Práctica I</u>

Prof. Lucrecia Loza.



<u>CONSIGNAS A TRABAJAR:</u>

<u>PRIMER MOMENTO -INICIO:</u> Se solicitará realizar una ronda para la presentación del docente y estudiantes.

<u>SEGUNDO MOMENTO -DESARROLLO:</u>

1. Lectura en voz baja del texto <u>MAESTRA-TÍA: LA TRAMPA</u>
2. Responder con un compañero: ¿Por qué el autor sostiene que es una trampa confundir estos términos?
3. ¿Cómo define a la actividad docente? El último párrafo nos interpela directamente, ¿cuáles serían desde tu perspectiva aquellas cualidades y responsabilidades que deberíamos asumir los maestros en nuestra práctica educativa?
4. Resaltar la oración o párrafo que se identifica con tu expectativa en relación a tu futuro rol docente.

Texto: MAESTRA-TÍA: LA TRAMPA

Freire, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar"

Maestra, sí; tía, no. Carlas a quien pretende enseñar,* he aquí el enunciado general que tenemos frente a nosotros exigiéndonos un primer empeño de comprensión, el de entender lo mejor que podamos no sólo el significado en sí de cada una de estas palabras que conforman el enunciado general, sino además comprender lo que ellas ganan o pierden individualmente cuando se insertan en una trama de relaciones.

El enunciado que habla del tema tiene tres bloques: *a] maestra, sí; b] tía, no; e] cartas a quien pretende enseñar.* En el fondo, el discurso sintético, o simplificado, pero bastante comunicante, podría hacerse en forma ampliada así: mi intención en este texto es mostrar que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir.

Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Por eso se dice en el tercer bloque del enunciado: *Cartas a quien pretende enseñar.* Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no "*bla-blablantemente"*, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir *no* a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario. Es preciso atreverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo, con ventajas materiales.

Sin embargo, nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas por ejemplo. La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez cientificista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia

tarea perece. Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado *maestra, sí; tía, no,* es no contraponer la maestra a la tía, ni tampoco identificarlas o reducir a la maestra a la condición de *tía.* La maestra puede tener sobrinos y por eso ser tía, del mismo modo que cualquier tía puede enseñar, puede ser maestra, y por lo tanto trabajar con alumnos. No obstante, esto no significa que la tarea de enseñar transforme a la *maestra* en *tía* de sus alumnos, como tampoco una *tía* cualquiera se convierte en *maestra* de sus sobrinos sólo por ser su *tía.* Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta *militancia,* cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser *tía* es vivir una relación de parentesco. Ser maestra

implica asumir una *profesión,* mientras que no se es *tía* por profesión. Se puede ser un *tío* o *tía* geográfica o afectivamente distantes de los sobrinos, pero no se puede ser auténticamente maestra, aun en un trabajo a larga distancia, "lejos" de los alumnos.
El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Por eso es que una de las razones de la necesidad de la *osadía* de quien quiere hacerse *maestra,* educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela.

Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la *tía* no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar a esta última; igualmente, aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental a la *maestra:* su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política.
Según mi forma de verlo, el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar una comprensión distorsionada de la tarea profesional de la *maestra,* y por el otro, desocultar la *sombra* ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación. La identificación de la *maestra* con la *tía,* que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las *maestras,* como buenas *tías,* no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas. ¿Quién ha visto a diez mil *tias* haciendo huelga, sacrificando a sus *sobrinos,* perjudicandolos en su aprendizaje? Y esa ideología que presenta la protesta necesaria de las *maestras* como una manifestación de desamor hacia sus alumnos o de irresponsabilidad de ellas como *tías,* se constituye como punto central en el que se apoya gran parte de las familias con hijos en escuelas privadas. Pero esto también sucede con familias que tienen a sus niños e n escuelas públicas.
Ahora recuerdo cómo respondió, hace ya algunos años, el maestro Gumercindo Milhomem, entonces presidente de la Asociación de Maestros de la Enseñanza Oficial del Estado de San Pablo -APEOESP-, a las acusaciones de los familiares de los alumnos de la red de enseñanza estatal, en huelga, en un programa de televisión. Las familias acusaban a los maestros de perjudicar a sus hijos al no cumplir su deber de enseñar, a lo que Gumercindo respondió que la acusación estaba equivocada. Maestras y maestros en huelga, decía él, estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia (de la que tanto precisamos en este país -agrego yo- en este momento) a través de su testimonio de la lucha. Es bueno dejar bien claro que al hablar de sombra ideológica yo no quería decir, bajo ningún concepto, que su presencia oculta en la inaceptable identificación hubiese sido decidida en alguna reunión secreta de representantes de las clases dominantes con la deliberada intención de *minar* la resistencia de una categoría de la clase trabajadora. Del mismo modo que lo que hay de ideológico en el concepto de *evasión escolar,* o en el adverbio *fuera* en la afirmación "hay ocho millones de niños *fuera* de la escuela", no significa un acto decidido por los poderosos para camuflar las situaciones concretas de, por un lado, la *expulsión* de niños de las escuelas y, por el otro, la *prohibición* de que entren en ellas. En realidad no hay niños que se *evadan* de las escuelas, así como no los hay *fuera* de éstas -como si no estuviesen dentro solamente porque no quieren-, sino que hay alumnos a quienes en ocasiones se *prohíbe* entrar en las escuelas y a veces permanecer en ellas.
Del mismo modo, *maestra* no es *tía.* Pero si bien no siempre las *sombras* ideológicas son deliberadamente forjadas o programadas por el poder de clase, su fuerza opacante de la realidad indiscutiblemente sirve a los intereses dominantes. La ideología dominante no

sólo *opaca* la realidad sino que también nos vuelve *miopes* para no ver claramente esa realidad. Su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él. Por eso es tan fácil comprender la observación que me hizo en una plática reciente una joven maestra de la red municipal de San Pablo: "¿En qué medida ciertas *maestras* quieren dejar de ser *tías* para asumirse como *maestras?* Su miedo a la libertad las conduce hacia la falsa paz que les parece que existe en la situación de *tías,* lo que no existe en la aceptación plena de sus responsabilidades como *maestras".*

Lo ideal será cuando sin importar cuál sea la política de la administración, ya sea progresista o reaccionaria, las *maestras* se definen siempre como *maestras.* Lo lamentable es que oscilan entre ser *tías* de buen comportamiento en las administraciones autoritarias y *maestras* rebeldes en las administraciones democráticas. Mi esperanza es que, experimentándose libremente en administraciones *abiertas,* acaben por incorporar el gusto por la libertad, por el riesgo de crear, y se vayan preparando para asumirse plenamente como *maestras,* como *profesionales,* entre cuyos deberes están el de testimoniar a sus alumnos y a las familias de los alumnos y el de rechazar sin arrogancia, pero con dignidad y energía, el arbitrio y el todo poderosísimo de ciertos administradores llamados *modernos.* En suma, el deber de rechazar ese todo poderosísimo y ese autoritarismo cualquiera que sea la forma que ellos tomen, y no aisladamente en la calidad de María, de Ana, de Rosalía, de Antonio o de José.

Esta posición de lucha democrática en la que las maestras dan testimonio a sus alumnos de los valores de la democracia les impone tres exigencias básicas:

1. Jamás entender esta lucha como una lucha singular, individual, aunque en muchos casos pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual maestra por motivos personales.
2. Por lo mismo, estar siempre aliado de sus compañeras, desafiando también a los órganos de su categoría para que presenten un buen combate.
3. Una exigencia igualmente importante -y que ya trae en sí el ejercicio de un derecho- es la de demandar, luchando a su vez por su realización, una capacitación permanentemente auténtica -la que se apoya en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica-.

Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la propia práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella.

La evaluación de la práctica, en definitiva, como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra.

ENDULZAR-ABLANDAR

El intento de reducir a la *maestra* a la condición de *tía* es una "inocente" trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de *endulzar* la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales. Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica; un discurso sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los *descamisados,* y una *práctica* en favor de los *camisados* y contra los *descamisados;* un discurso que niega la existencia de las clases sociales, de sus conflictos y de la práctica política, exactamente en favor de los poderosos.

Es frecuente la defensa o la pura aceptación como cosa normal de la profunda diferencia que haya veces entre el discurso del candidato mientras es candidato y su discurso luego de electo. No me parece ético defender esa contradicción, o aceptarla como un

comportamiento correcto. No es con ese tipo de prácticas como ayudamos a la formación de una ciudadanía vigilante, indispensable para el desarrollo de la democracia. Finalmente, la tesis *maestra, sí; tía, no* consiste en que, como tías y/o tíos y/o maestros, todos nosotros tenemos el derecho o el deber de luchar por el derecho a ser nosotros mismos, a optar, a decidir, a desocultar verdades. Sin embargo, la *maestra* es la *maestra.* La *tía* es la *tía.* Es posible ser tía sin amar a sus sobrinos, sin disfrutar de ser tía, pero no es posible ser maestra sin amar a los alumnos -aunque amar solamente no sea suficiente- y sin gusto por lo que se hace. Pero es más fácil para una maestra decir que no le gusta enseñar que para una tía decir que no le gusta ser tía. La reducción de la maestra a la tía juega un poco con ese temor implícito, el de que la tía se niegue a ser tía. Tampoco es posible ser maestra sin luchar por sus derechos, para cumplir mejor los propios deberes. Pero usted que me está leyendo ahora, que es o pretende ser maestra, tiene todo el derecho de querer que la llamen *tía,* o de continuar en ese papel. Y sin embargo no puede desconocer las implicaciones escondidas en la trampa ideológica que implica la reducción de la condición de maestra a la de tía.

TERCER MOMENTO:

CIERRE: Puesta en común mediante el diálogo y la reflexión sobre la importancia de la profesión docente, respetando la diversidad de opiniones.

Martes 26/03/19-

18.10 a 20.10 hs.: <u>Introducción a la Pedagogía</u>

Prof. Adriana Rinaudo.

CONSIGNAS A TRABAJAR: A partir de los dibujos/preguntas del gran pedagogo italiano **Francesco Tonucci,** te invito a pensar, a dialogar, a compartir...

20.30 a 22 hs.: <u>Rol Docente</u>

Prof. Andrea Irusta.

<u>Fundamentación:</u>

La propuesta de trabajo estará orientada según el nuevo diseño para el campo de la formación en la práctica docente profesional y al rol docente para el siglo XXI.

El diálogo con los alumnos será la herramienta para conocer qué expectativas presentan con respecto al ciclo lectivo 2019 y consecuentemente que esperan del Instituto y de los profesores a cargo de los diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje.

El contacto con la realidad escolar debe estar signado desde este primer encuentro, arribando al concepto de educación, enseñanza, aprendizaje y conocimiento. La función de la escuela como institución social y el rol docente, guiará nuestro diálogo fluido y los ejes de trabajo serán sobre la importancia de la trayectoria escolar, las tradiciones que nos marcaron como alumnos y el desafío de enseñar en la actualidad.

Despertar el interés, la reflexión, motivación y el análisis de nuestra realidad educativa en los alumnos es un desafío para este encuentro, dialogar sobre la tarea docente, los adolescentes, la sociedad actual y las problemáticas educativas serán de relevante importancia para entender, a modo introductorio, los nuevos escenarios sociales y educativos.

<u>Objetivos</u>:

- Develar los motivos por los cuales el alumno opta por ser parte del mundo de la docencia.
- Dialogar sobre los lineamientos del régimen de cursado.

· Reflexionar los escenarios educativos y sociales actuales.

Texto: EL ROL DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL

RODRIGO RUAY GARCES

Resumen

En este texto se resalta y se reflexiona sobre la actividad profesional docente. El profesor trabaja en un mundo en cambio, “postmoderno”; pocos contradecirían que el carácter y las exigencias del trabajo del profesor han cambiado profundamente con el correr de los años. Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas comunes que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la familia y de la sociedad. Los padres quieren que los profesores le presten más atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que el profesor los escuche y le dedique más tiempo a sus problemáticas personales. La tarea del docente es cada vez más difusa.

Palabras claves: programas, intensificación, formación inicial, competencias del educador.

Desde hace algunas décadas, se están realizando estudios que tratan de explorar el potencial de los profesores y profesoras como agentes de transformación social, como líderes gestores de cambio, como profesionales emancipadores del curriculum 1 . En esta línea se resalta que el profesor trabaja en un mundo en cambio, “postmoderno”; pocos contradecirían que el carácter y las exigencias del trabajo del profesor han cambiado profundamente con el correr de los años. Para mejor o peor la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas comunes que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la familia y de la sociedad. Los padres quieren que los profesores le presten más atención a sus hijos y los estudiantes necesitan que el profesor los escuche y le dedique más tiempo a sus problemáticas personales. La tarea del docente es cada vez más difusa.

Como señala de la Herrán, la tarea profesional docente” conlleva condicionamientos afecto cognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan toda clase de contenidos mentales y, por ende la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad.

Con respecto a este punto, hay un amplio acuerdo sobre el cambio de sentido y significados que ha experimentado el trabajo del docente. Según Hargreaves, dos son las

explicaciones más recurrentes a esta problemática: la profesionalización y la intensificación. Los argumentos de un mayor profesionalismo del profesor insisten en la profesionalidad del docente en cuanto a su rol de maestro... esto claramente vinculado a los procesos de reforma curricular que se están viviendo en los países, lo que les está demandando un perfeccionamiento continuo y mayor ejercicio de su liderazgo pedagógico en la escuela. Según este enfoque, la enseñanza está siendo cada vez más compleja y más técnica; es lo que Hoyle llama "profesionalidad ampliada del docente"

Un segundo argumento pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la profesionalización del trabajo del docente. Pareciera ser que su trabajo está cayendo cada vez en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula. Apple (1989) señala que "los programas prescritos, los currícula impuestos y los métodos de instrucción controlan cada vez más a los maestros. Más aún, su trabajo se intensifica y progresivamente esperándose de ellos que den respuesta a profesiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones laborales desfavorables. Desde esta visión, habría que afirmar que la profesionalidad ampliada es simple retórica. Frente a la segunda perspectiva en conflicto: la tesis de la intensificación, son los propios profesores que entregan los elementos de juicio de la intensificación del ejercicio docente: la programación oficial de más tiempo no lectivo para los maestros a partir de sus responsabilidades de clase.

El concepto de intensificación se deriva de las teorías generales del proceso de trabajo, como lo expone Larson labor", que representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados. Supone una ruptura, a menudo drástica con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales, cuando hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes. Esta exposición contiene las siguientes afirmaciones:

• La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso de las jornadas laborales, hasta no dejar, incluso espacio para comer.

• Carencia de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.

• Reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar el tiempo.

• Diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros.

• Sobrecarga crónica y persistente.

La intensificación del trabajo de los profesores chilenos con la reforma curricular, le ha significado una proliferación de tareas administrativas, la creación de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación siguiendo muchas veces esquemas poco creativos, donde los trabajos se hacen para dar cumplimiento a los mandatos administrativos. Hargreaves (2003, op.cit), señala un efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los 4 Hoyle (1975), The Study of Schools as organizations profesores: la reducción del tiempo y de las oportunidades para que los maestros demuestren su atención y relación empática con sus alumnos a costa

del cumplimiento de las tareas administrativas y de evaluación.

Abordar el rol del maestro en la escuela de hoy es de una complejidad mayor y por este motivo habría que abordarlo desde el paradigma de la complejidad, para no caer en el simplismo de un análisis reduccionista. Llama la atención el hecho de que cada vez que se plantean temáticas sobre "resistencia del profesorado", se asuma con bastante frecuencia, un implícito muy optimista que la gran mayoría del profesorado se mueve en posturas reivindicativas de izquierda o ideologías sociales de avanzada. Como dice Jurjo Torres, subyace una visión de los profesores y profesoras que tratan de organizarse y actuar corporativamente para defender intereses que les afecta solo a ellos". El cuerpo de docentes está integrado por mujeres y hombre con concepciones y modelos de sociedad diferentes y que son compartidos por muchas otras personas. Sin embargo, se dan una serie de particularidades en la profesión docente que hacen que resulte difícil prestar atención a las dimensiones políticas y éticas del trabajo en las aulas.

La cultura del individualismo que rige en buena medida el comportamiento de profesoras y profesores, su obsesión por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje contemplada sólo desde la psicología, la apuesta por una psicología centrada en la infancia, y creencia en que la práctica lo es todo son los centros de interés que definen, en gran medida el quehacer de un importante sector del profesorado en los últimos años.

En esta misma línea de la reflexión Soto, H6.señala "no se puede dejar de destacar que el profesor ejerce un rol determinante en el proceso educativo y sus acciones son fundamentales cuando se apunta a mejorar la calidad de la educación". Luego agrega, que no toda la responsabilidad es del profesor, pero es él quien lidera el cambio en el aula con sus alumnos.

Algunas miradas que se han tenido del profesor en las distintas décadas del siglo pasado dan cuenta de: cualidades personales que influyen en el logro de la enseñanza de los alumnos (carisma del profesor), como le llamara también Stenhouse (1982) "el aura del maestro". Esto ha hecho que se establezcan correlaciones entre el nivel de logros del estudiante con las cualidades del profesor. Sin embargo, este rol del profesor está solamente circunscrito al ámbito de la enseñanza y descuida toda la dimensión del profesor como agente social. No obstante esto, se evidencia una carencia de enfoque teórico que permita captar la complejidad de esta problemática.

En el contexto nacional chileno, la reflexión sobre el rol del profesor ha tomado cada vez más importancia desde que se dio inicio a la reforma educacional. Sin embargo los docentes sostienen que es una reforma sin participación directa de ellos, que jamás fueron consultados y que más se les ha obligado a aceptar lo que otros decidieron. La evaluación de desempeño docente contempla por otro lado un enfoque de competencias explicitado en el marco de la Buena Enseñanza.

Este enfoque hay que ligarlo a un plan de desarrollo profesional que ha de iniciarse en la formación inicial del docente, teniendo en cuenta lo que señala Soto, H (2002):

• Formación continua promovida y financiada por autoridades centrales

• Diversidad de perfeccionamiento

• Tomar en cuenta la peculiaridad de cada región

• Participación activa y efectiva

• Formación profesional basada en competencias.

En este contexto el desarrollo profesional docente se incrementa cuando los profesores tienen oportunidad para reflexionar con sus pares sobre las exigencias que le demanda la sociedad a su quehacer. Puesto que se entrecruzan las creencias, preocupaciones, ideas, contextos y los desafíos propios de la educación.

Es preciso señalar que esta reflexión está situada en un contexto social y temporal determinado, por tanto el educador para el siglo XXI tiene sus propios derroteros, desde donde ha de abarcar, al menos, tres grandes áreas de desarrollo:

• El desarrollo personal, orientado a la autoestima y autoimagen de sí mismo, para enfrentar los procesos de cambio que se van produciendo en la sociedad y en la institución escolar.

• El desarrollo social, aprender a trabajar con otros, a formar equipos y establecer relaciones empáticas.

• El desarrollo profesional, que implica nuevas formas de trabajo, diseño de proyectos innovadores con un sentido cada vez mayor de “visión pedagógica”.

El rol profesional del docente cobra sentido en tanto cuanto éste es un agente social que su accionar está en función del desarrollo y crecimiento de las personas y de la comunidad. En esta dirección el desarrollo profesional del docente para el siglo XXI, es parte de una racionalidad del conocimiento, que se demanda como desafío a la escuela de hoy, según la UNESCO, los cuatro grandes pilares hacia dónde debe orientar su quehacer.

• Aprender a aprender

• Aprender a hacer

• Aprender a ser

• Aprender a convivir y colaborar con los demás.

Y a esto se le agrega una serie de valores que se consideran fundamentales en una sociedad y que el maestro debe intencionar en su práctica pedagógica:

• La solidaridad

• El respeto

• La responsabilidad

• Los derechos humanos

• La defensa de la paz

• El cuidado y preservación del medio ambiente

• La tolerancia.

Desde esta perspectiva es que surgen propuestas de formación del profesorado sobre la base de "competencias". Además de incorporar a su vida profesional las competencias de emprendimiento y resolución de conflictos como habilidades transversales de su quehacer laboral.

La formación permanente del profesorado, derivada de las necesidades señaladas puede orientarse a su desarrollo personal y/o a su desarrollo profesional. Esta formación, como señala Soto, H. (2002) puede responder a necesidades del sistema educativo, necesidades que son reales y objetivas, pero que no las siente como tales el profesor.

Otro de los enfoques actuales sobres las competencias que ha de poseer el profesor, es el planteamiento de Philippe Perrenoud (2005): Quien sostiene que la figura del profesor ideal debe definirse a partir de un doble eje: el eje de la ciudadanía y el eje de la construcción de competencias.

En un trabajo presentado al Instituto Tecnológico de Monterrey, México, por el profesor Ruay (2003) señala que el educador del siglo XXI ha de adquirir no solamente competencias profesionales en su formación sino que además competencias en ciudadanía y habilidades sociales para interactuar con otros, en diversos contextos socioculturales en permanente cambio.

Las competencias del educador para el siglo XXI deben estar ligadas al concepto de calidad, equidad y participación de la institución educativa. La formación de los alumnos para la sociedad del siglo XXI, exige a los docentes nuevas competencias no sólo en sus prácticas pedagógicas sino a nivel de la formación académica que se desarrolla en las escuelas de pedagogía y en general en todas las instituciones que se dedican a esta noble tarea.

La formación epistemológica del profesor para acceder al conocimiento y posibilitar que sus alumnos también los construyan es un requerimiento fundamental que se señala como una demanda permanente. En este sentido las fuentes de reflexión pedagógica surgen de la experiencia, conocimiento inmediato que surge de la acción; los referentes teóricos, relacionados con el campo disciplinar específico y la teoría pedagógica; y, la tradición, es decir, las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente. Dos son las concepciones teóricas que sustentan esta opción:

• Los docentes como constructores de saber profesional a partir de sus propios contextos de trabajo (Zeichner y Gore,1990; Baird and Hagglund,1994).

• Los docentes como elaboradores activos de conocimiento práctico, con características diferentes al conocimiento académico (Stenhouse,1984; Shulman,1987). J. Dewey (1929) enfatiza la importancia de la reflexión sobre las prácticas, como una instancia que permite el desarrollo de teorías propias sobre la enseñanza y el aprendizaje, basadas en las observaciones de los estudiantes en las clases.

Los planteamientos de Dewey, sobre la importancia de la reflexión en la profesión docente, han sido retomados por autores como Donald Schön (1987), Kenneth Zeichner (1993). Shön señala que el conocimiento en la acción se reconstruye a partir de la práctica, por lo que involucrarse en una práctica reflexiva implica considerar no sólo las propias acciones y sus consecuencias, sino las creencias y valores que contribuyen a

develar su racionalidad.

Del mismo modo, Zeichner (1993) reconoce que los profesores tienen teorías y que pueden contribuir a la constitución de una base estructurada de conocimientos sobre la enseñanza. Tales conocimientos se construyen a través de la reflexión sistemática sobre las experiencias surgidas del quehacer cotidiano.

El Doctor Humberto Maturana (1997) señala " yo quiero un mundo en el que mis hijos crezcan como personas que se aceptan y respetan, que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros, en un espacio de convivencia en el que los otros lo aceptan y respetan, desde el aceptarse y respetarse a sí mismos... vivamos nuestro educar , de modo que el niño aprenda a aceptarse y respetarse a sí mismo, al ser aceptado y respetado en su ser..." Este desafío ha de ser incorporado como una competencia que debe asimilar todo educador del siglo XXI.

En esta misma línea de pensamiento, el Padre Alberto Hurtado (1947), decía que se puede comprender la misión del profesor de dos maneras: como instructor o como educador. El prefiere la segunda, ya que es para sus alumnos como un "padre espiritual", un "consejero moral", tiene la tarea y responsabilidad de "conducir la evolución universal hacia nuevas etapas de progreso; a hacer que nuevas categorías de hombres lleguen por su influencia a tomar conocimiento de su dignidad de hombres y de sus responsabilidades de tales, y que los que ya han recibido esa influencia, asuman nuevos valores, mejoran de día en día su calidad de hombres"(A.PH. s 23 y 26).

Es decir, armonizar la instrucción especializada con la formación ética, lo que hoy llamamos una ecuación integral. El estudiante no solo va adquirir conocimientos técnicos o profesionales a la escuela o universidad sino que se forma en humanidad, responsabilidad social, ética y ciudadanía para saber vivir en comunidad.

En conclusión, una cuestión no menor, a la hora de definir el nuevo rol del docente y el aprendizaje profesional, es atender a la matriz bajo la cual ese docente ha recibido su formación de base, su formación inicial. Esta es una tarea que han de resolver las instituciones formadoras de este profesional que tiene como misión educar a las generaciones de niños y jóvenes de una sociedad en permanente cambio, donde ya no es el depositario del conocimiento.

El, lugar del profesor en un nuevo modelo escolar, lejos de quedar menoscabado, se fortalece porque se trata de re profesionalizar a la profesión misma y no solo a cada maestro en particular; se trata de hacernos fuertes, héroes como dice Alberto Hurtado, en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan y emprendan lo que no podían aprender ni emprender.

La definición del rol docente y la construcción de su identidad han acompañado a los diferentes procesos de maduración y diferenciación del sistema educativo. En la actualidad, en el contexto educacional Chileno, el profesor es un profesional que ha perdido su status social, sin embargo las familias, las instituciones y la sociedad en su conjunto le atribuyen una gran responsabilidad del éxito o del fracaso en término de los aprendizajes y de los desempeños laborales.

BIBLIOGRAFÍA

1. De la Herrán, Agustín y González I; El Ego docente: punto ciego de la Tarea profesional

del maestro, Ed. Universitas, Madrid, 2002

2. Gimeno Sacristán José, Comprender y transformar la enseñanza, ediciones Morata, España 1995.

3. Hargreaves, Andy, Profesorado, Cultura y Postmodernidad, Ediciones Morata, Madrid 2003.

4. Maturana, Humberto; Emociones y Lenguaje en educación y política, Dolmen Ediciones, Santiago Chile 1997

5. Mineduc; Desarrollo Profesional Docente en el Liceo. Santiago – Chile (1995).

6. Perrenoud, Philippe, Aprender en la escuela a través de proyectos, Universidad de Ginebra, 2000.

7. Perrenoud, Philippe; Construire des compétences dès l'école, Paris, (1997) ESF (1998)

8. Romero Claudia, Edades La escuela media en la sociedad del conocimiento, ediciones novedades educativas, Buenos Aires 2005.

9. Ruay Rodrigo, Competencias para el educador del Siglo XXI, material inédito presentado al ITM, México, 2003

10. Schön, Donald. A. El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.

11. Soto, Mª Hilda; Modelos y estrategias en la formación de profesores Serie documentos pedagógicos Vicerrectoría Académica Universidad de La Serena, 2002

12. Torres Jurjo Educación en tiempos de neoliberalismo, Ediciones Morata, Madrid 2001.

CONSIGNAS A TRABAJAR:

Momento 1:

- Bienvenida, presentación personal y grupal.
- Indagación sobre la elección de la carrera.
- Presentación general de formato curricular.
- Diálogo guiado sobre problemáticas educativas de nuestro tiempo a partir de tarjetas con frases relacionadas al hecho educativo y al rol docente.

Momento 2:

- Puesta en común de fortalezas y debilidades de cada alumno sobre su trayectoria escolar y lo que desean para este ciclo lectivo.
- Lectura de material bibliográfico. Socialización.

Recursos:

Materiales de lectura:

- Marcos normativos.
- Tarjetas con frases.
- El rol docente en el contexto actual. Rodrigo Ruay Garces.

Momento 3:

- Evaluación: se repartirán tarjetas, en las cuales podrán expresar anónimamente la relevancia que presentó este encuentro.

Jueves 28/03/19

18.10 20.10 hs.: Estrategias de aprendizaje

Prof. Marcela Kowszyck.

TALLER DE ORIENTACIÓN EN TÉCNICAS DE ESTUDIO

EL RESUMEN

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

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

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

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

Fases

*Lectura comprensiva

*Seleccionar las ideas importantes dentro de cada párrafo.

*Conectar las ideas claves, agregando nexos para articular las ideas entre sí.

*Establecer un criterio de organización de las ideas (cronológico, comparativo, etc)

¿Qué se debe evitar?

-La descripción extensa.

-Agregar información trivial o redundante.

-Transcribir los fragmentos subrayados sin vincularlos entre sí.

-Modificar la intencionalidad del autor.

LA SÍNTESIS: Si a un resumen le añadimos comentarios o aclaraciones, lo expresamos según nuestro estilo, es decir, le hacemos aportaciones personales recurriendo a nuestra estructura cognitiva, habremos obtenido una Síntesis.

La síntesis supone la recomposición de un todo que fue separado en sus partes significativos durante el proceso de *análisis*. En el estudio, dicho análisis se lleva a cabo al aplicar la técnica de *subrayado* que, precisamente, separa las ideas principales y secundarias del texto de todo aquello que sea complementario (ejemplos, ilustraciones, citas, etc.).

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

La elaboración de síntesis te ayudará a:

• Obtener una lectura activa.

• Aumentar el nivel de concentración.

• Desarrollar la capacidad de captar lo esencial de un texto.

• Permite construir un modelo mental del texto.

LOS MAPAS CONCEPTUALES

Un mapa conceptual es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido, y ordenado de una manera jerárquica. La información se organiza y representa incluyendo los conceptos más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos o menos inclusivos en la parte inferior.

Los conceptos van en elipses o recuadros y las palabras-enlace con minúscula, junto a las líneas de unión. Los conceptos (o sea, los recuadros) se relacionan con estas líneas de unión. Los componentes fundamentales de los mapas conceptuales:

* **Términos conceptuales**
* **Conectores**
* **Proposiciones**

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

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

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

¿Cómo se elabora?

• Efectuar una lectura comprensiva del texto.

• Identificar los conceptos o ideas principales.

• Ordenar los mismos según una relación jerárquica.

• Construir proposiciones para vincular los conceptos seleccionados.

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

Viernes 29/03/19

18.10 a 20.10 hs.: <u>Matemática y su Didáctica</u>

Prof. Verónica Laurenti.

La clase de Matemática

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

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

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

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

El uso del juego en el aula:

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

es siempre ganar, tanto dentro como fuera de la escuela. El propósito del docente, en cambio, es que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego.

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

- El docente organizará la clase en grupos, proporcionándoles –junto con el material– las reglas correspondientes al juego y los roles que cada uno asumirá durante su desarrollo. Es importante tener en cuenta que todos los integrantes del grupo deben participar activamente del juego, desde el punto de vista cognitivo, pudiendo incluso abarcar más de un rol (por ejemplo, en un juego de cartas, repartir y jugar, y no sólo repartir para que los demás jueguen).

- Cada grupo jugará el juego hasta terminar. El docente recorrerá la clase aclarando las dudas que pudieran aparecer respecto de las reglas del juego. Aquí conviene destacar que el juego y los grupos deben estar armados de modo que sea posible hacer un cierre en común.

- Luego se planteará un momento de reflexión sobre el desarrollo del juego: qué estrategias utilizó cada uno, si todos jugaron de la misma manera, si se detectó alguna estrategia más eficiente que otras dentro de las utilizadas, etc. Incluso es posible plantear aquí, según la intencionalidad original del docente, algunas preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado.

- Esta última discusión deberá tener un cierre en el que el docente destaque sintéticamente los contenidos trabajados. Esta última etapa de cierre está íntimamente ligada a la intencionalidad didáctica de la actividad planteada, a los contenidos que se han querido trabajar y al alcance logrado por la producción de los diferentes grupos respecto de este contenido. El cierre permite al docente presentar las denominaciones, representaciones y relaciones con otros conocimientos considerados válidos en Matemática de los conocimientos utilizados durante el juego. A su vez, permite que los alumnos tomen conciencia de que han logrado un nuevo aprendizaje y reconozcan en forma explícita las relaciones de lo nuevo con lo conocido.

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

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

También es importante que el docente organice actividades en las que los alumnos puedan volver a utilizar los conocimientos aprendidos con los juegos en tareas diferentes. Por ejemplo, si se trata de un juego que incluye las sumas cuyo resultado es

diez, se puede proponer una actividad de revisar cálculos para encontrar errores en los que esas sumas estén involucradas. Hemos incluido algunos ejemplos en **actividades complementarias**.

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

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

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

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

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

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

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

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

Los juegos que realizaremos a continuación, pertenecen a los cuadernillos: “Matemática para todos” (Edición 2012-Ministerio de Educación de la Nación), los cuales han sido inspirados y recreados a partir de materiales bibliográficos publicados en el país y en el exterior por especialistas en estos temas**.**

Ahora vamos a aprender jugando!!!...

CONSIGNAS A TRABAJAR:

1) Lectura y análisis del texto citado anteriormente.

2) En grupos de 4 integrantes jugarán los juegos matemáticos que les entregará el docente.

3) Después del juego: puesta en común, debate y análisis de las distintas estrategias utilizadas durante las partidas.

20.30 a 22 hs. : <u>EVALUACIÓN del Propedéutico</u>

Prof. Adriana Rinaudo-Marcela Rodríguez.

Dinámica de **Taller** para "compartir significados" de lo vivenciado en estos días introductorios a la Carrera elegida.

ANEXO

PROFESORADO de EDUCACIÓN ESPECIAL en DISCAPACITADOS INTELECTUALES

- **ESTRUCTURA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Campo de la Formación Docente Inicial

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

Campo de la Formación General Pedagógica

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

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

Campo de la Formación Especializada

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

La formación del futuro docente exige que éste se apropie de los conocimientos acerca del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos para poder seleccionar contenidos,

diseñar estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación teniendo en cuenta las características del sujeto que aprende.

Campo de la Formación de Orientación

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

- **OBJETIVOS DE LA CARRERA**

Formar docentes capacitados para:

Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para alumnos con discapacidad intelectual.

Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos metodológicos relativos a la enseñanza de alumnos en proyectos de integración.

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

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

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

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

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

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

- **PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO:**

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

Se tendrán en cuenta tres áreas generales de competencia:

a) En relación con los contenidos y su enseñanza.

b) En relación con la tarea docente, como instancia colectiva de ejercicio del rol profesional,

c) En relación con el rol docente en su desempeño como profesional.

TÍTULO A OTORGAR

Profesor/a de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

- **PLAN DE ESTUDIOS**

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
PRIMER AÑO				
Pedagogía	4	128	4	128
Teoría del Currículo y Didáctica	4	128	4	128
Psicología y Cultura del Alumno I	6	192	6	192
Biología, Genética y Neuroendocrina	4	128	4	128

Psicomotricidad I	3	96	3	96
Matemática y su Didáctica I	3	96	3	96
Lengua y Literatura y su Didáctica I	3	96	3	96
Trayecto de Práctica: Taller de docencia I	3	96	3	96
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	**30**	**960**	**30**	**960**

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

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
TERCER AÑO				
Filosofía (1º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Ética Profesional (2º Cuatrimestre)	4	64	4	64

Problemática del Mundo Contemporáneo (1º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Investigación Educativa (2º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Ciencias Naturales y su Didáctica	4	128	4	128
Ciencias Sociales y su Didáctica	4	128	4	128
Taller de Expresión I	4	128	6	192
Diseño y Adecuación del Currículo II	5	160	5	160
Psicomotricidad II	3	96	3	96
Educación Temprana	3	96	3	96
Psicopatología (1º cuatrimestre)	4	64	4	64
Seminario de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual (2º Cuatrimestre)	4	64	4	64
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III	3	96	6	192
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	38	1216	43	1376

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

E.D.I.	3	96	3	96
Trayecto de práctica: Seminario de Integración y Síntesis	2	64	4	128
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV	6	192	12	384
TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO	**33**	**1056**	**43**	**1376**
TOTAL DE HORAS DEL PLAN	**132**	**4224**	**149**	**4768**

- **RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES**

SEGUNDO AÑO

PARA RENDIR	**DEBE TENER APROBADA**	**DEBE TENER REGULARIZADA**
Política e Historia Educativa Argentina	Pedagogía	
Organización y Gestión Institucional	Teoría del Currículo y Didáctica	
Educación Especial	Pedagogía	
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I	
Disfunciones Neurogenéticas	Biología, Genética y Neuroendocrina	
Lengua y Literatura II y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Lengua y Literatura I y su Didáctica	
Matemática II y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Matemática I y su Didáctica	
Diseño y Adecuación del Currículum I	Teoría del Currículo y Didáctica Lengua y Literatura I y su Didáctica Matemática I y su Didáctica	
Trayecto de Práctica II	Teoría del Currículo y Didáctica I Psicología y Cultura del Alumno I Trayecto de Práctica I	

TERCER AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA	DEBE TENER REGULARIZADA
Ética Profesional	Filosofía	
Seminario de Investigación Educativa	Trayecto de Práctica I	
Psicomotricidad II	Psicomotricidad I	
Psicopatología	Psicología y Cultura del Alumno II	
Seminario de Aprendizaje y Discapacidad Intelectual	Educación Especial	
Ciencias Naturales y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Psicología y Cultura del Alumno II	
Diseño y Adecuación del Currículum II	Diseño y Adecuación del Currículum I	
Trayecto de Práctica III	Trayecto de Práctica II	

CUARTO AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA	DEBE TENER REGULARIZADA
Psicología Social	Psicología y Cultura del Alumno II	
Taller de Expresión II	Taller de Expresión I	
Tecnología y su Didáctica	Teoría del Currículo y Didáctica Psicología y Cultura del Alumno II	
Para CURSAR: Trayecto de Práctica IV	Trayecto de Práctica III Campos de la Formación Orientada y Especializada de 2º Año	Campos de la Formación Orientada y Especializada de 3er. Año

Palabras finales…

La hospitalidad supone recibir al otro despojándose de preguntas y de etiquetas, recibiendolo tal y como es, abierto a su novedad; es, en palabras de Carlos Skliar, *"…ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad".* Ser capaz de expresar al otro con actitudes y con hechos que está bien ser lo que es, y que también tiene derecho a transformarse, a reinventarse y a ser todo lo que elija ser aunque eso no coincida –o incluso se oponga- con mi creencia acerca de él. (…)".[3]

BIENVENIDOS A NUESTRO INSTITUTO, A NUESTRA CARRERA... ESTAMOS FELICES DE PODER RECIBIRLOS, REINVENTÁNDONOS EN CADA PASO...

[3] Fuente: https://anhelodeotredad.wordpress.com/2014/12/02/la-inquietante-irrupcion-del-otro-reflexione-sobre-alteridad-en-psicoterapia-y-educacion/