

Saber pedagógico
y organizaciones
institucionales
de las escuelas de
Educación Especial

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN

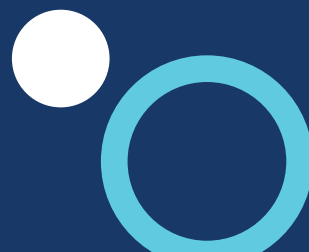


GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES



"La educación que queremos abre sus brazos a todos y todas. Parte de la igualdad y quiere llegar a que cada uno/a de los/las estudiantes que pasan por las aulas puedan construir un destino de conocimiento y dignidad."

La Educación Bonaerense. DGCyE. Marzo, 2022



Índice

+

+

+

4. Presentación

5. 1. Lo común, lo mismo, lo diferente

7. 2. ¿Qué escuelas son las escuelas de la Modalidad?

9. 3. Modelo pedagógico y modelos institucionales de las escuelas de la Modalidad.

3.1 Su problematización en términos educativos

3.2 Un modelo pedagógico común para todas las escuelas de Educación Especial

3.3 Variables organizacionales de definición institucional

3.4 Saber pedagógico y organizaciones institucionales

16. 4. Como cierre

18. 5. Referencias bibliográficas



Presentación

Como Dirección de Educación Especial, nos proponemos reconocer, conceptualizar y hacerles preguntas a los modelos institucionales de las escuelas de la Modalidad. Para ello, con este documento, invitamos a reflexionar sobre qué modelo pedagógico sustenta las organizaciones que generamos, en qué medida encuentran un saber consecuente sobre la enseñanza y **cómo las conducciones educativas promueven escuelas vitales e integradas, con centralidad en la enseñanza y movilizadas por el conocimiento.**

El texto expresa los aspectos que decidimos poner a disposición de cada colectivo docente para su análisis y discusión en tanto ejes de conducción en el marco del proyecto educativo bonaerense. Es una continuidad del trabajo en jornadas institucionales, visitas a las escuelas, encuentros con inspectoras e inspectores. Se trata

de un texto inconcluso, abierto a posteriores y progresivas discusiones y escrituras. No obstante, al presentar una definición política y pedagógica acerca del lugar protagónico de nuestra Modalidad en el sistema educativo provincial, expone ciertas definiciones que orientan el sentido de esta conversación y la vida de las instituciones en los diversos espacios donde esta se desarrolla.

“Plantearnos el interrogante acerca de qué escuela necesitamos y queremos constituye un deber ético y político para analizar las posibilidades pedagógicas, sociales y culturales que la misma puede asumir” (DGCyE, 2022). Es entonces, que asumimos ese deber, junto con cada una y cada uno de ustedes, e **invitamos a mirar cada escuela de la Modalidad como una sola escuela, sin escisiones, ni fragmentaciones y, que como tal, enseñe a todas y todos.**

1. Lo común, lo mismo, lo diferente

La escuela es un proyecto colectivo. Desde una perspectiva de la educación como derecho social y responsabilidad del Estado, su fundamental tarea radica en la distribución de bienes culturales que amplíe universos y no confirme orígenes como destinos. Queremos hacer cada día la escuela como un lugar de afirmación personal en el encuentro y las diferencias, donde lo común es el derecho a lo público.

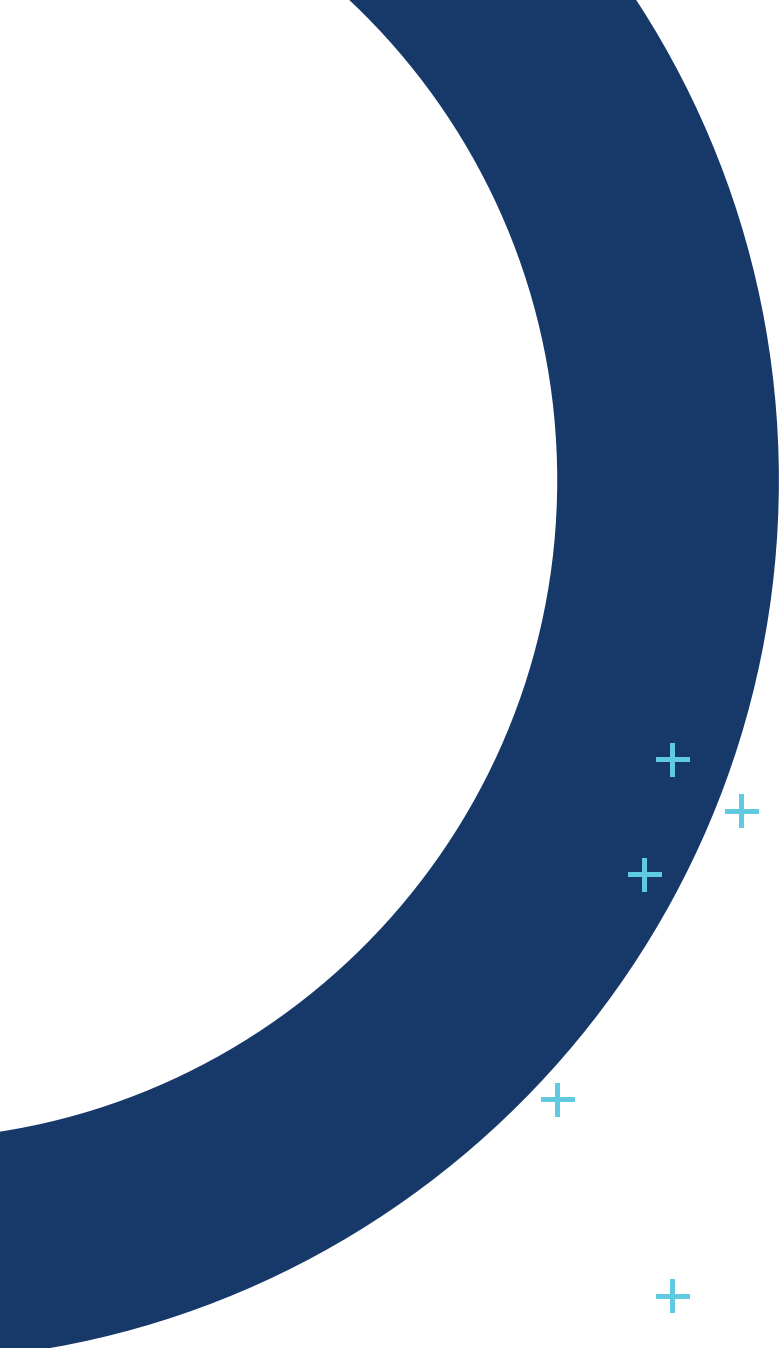
La escuela, que como Modalidad queremos, enseña a todas y a todos. Cuida y enseña a cuidar. Organiza la enseñanza de modo intencional, sistemático. Considera que el conocimiento se encuentra distribuido en redes que trascienden lo escolar y por eso, es de puertas abiertas. En ella, se enseñan contextos, situaciones, interacciones, contenidos seleccionados por nuestra provincia, incluyendo los producidos por la Modalidad, que también son prescripciones curriculares y, por lo tanto, aquello que se debe garantizar. En esta escuela, los vínculos son educativos y las interacciones son el espacio donde la enseñanza y los aprendizajes ocurren: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y objetos culturales, con las comunidades, con experiencias ajenas a las propias y resignificando estas.

La escuela que queremos construye sujetos sociales y políticos. Enseña de modo colectivo y allí, la pregunta por el conocimiento que emancipa es siempre vigente y urgente poniendo en diálogo las tradiciones y las transformaciones. Por un lado, en ella encontramos saberes sobre la enseñanza que ya se suponen consolidados en el sistema educativo, que podemos reconocer en lo es-

tablecido, reproducido y en los que encontramos aspectos no siempre puestos en discusión. Además, habitan las escuelas esos otros saberes producidos de modo situado por los equipos institucionales, que se desmarcan de lo conocido y previsible. Son saberes contruidos ante las realidades locales e institucionales a través del tiempo y que, muchas veces, han aportado novedad al conjunto. En ciertos casos, quizás no conceptualizados ni sistematizados y que también, pueden estar naturalizados y sin revisión.

Decimos entonces, **que las escuelas se constituyen sobre las bases de un modelo pedagógico**, una construcción históricamente sustentada en una visión política sobre la sociedad y la función de la escuela, que interpreta y diseña la realidad pedagógica en respuesta a una necesidad concreta. Ese modelo sostiene determinada concepción acerca de las infancias y juventudes, las y los estudiantes, la tarea de las y los docentes, los vínculos educativos y ciertas concepciones curriculares (enfoques de enseñanza y evaluación, selección de contenidos y su organización).

Amplificando nuestra mirada hacia la escuela como construcción histórica, podemos decir que esta ha venido progresando entre la simultaneidad y la uniformidad de la enseñanza, la diversificación o la enseñanza entre pares. El modelo de procesos homogéneos de aprendizaje organizó un grado único para cada edad de sus estudiantes y lo correspondió con un determinado recorte de contenidos en unidades de tiempo fijas. En cambio, entre variantes de tipo múltiple encontramos agrupa-



mientos más heterogéneos: el plurigrado (año), el Taller, las clases adicionales para algún grupo, las tutorías, el aula afuera de la escuela. En general, las alternativas al grado único se originaron en función de la cantidad de matrícula de las instituciones, ante las dificultades que iba encontrando la escuela para alojar a todas y todos.

El sistema educativo bonaerense ha venido conmoviendo la uniformidad. Una de las principales transformaciones es el reconocimiento de diversas cronologías de aprendizaje a partir del concepto de "trayectoria educativa." No obstante ello, asegura lo común —lo público que pertenece a todas y todos— y aloja diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilicen las diferencias ni que tampoco las segreguen.

2. ¿Qué escuelas son las escuelas de la Modalidad?

Como en todo el sistema educativo, **cada escuela de Educación Especial constituye en una única institución. Una institución que, en nuestro caso, despliega su trabajo en muchas escuelas, pero que constituye en sí una unidad.** A la vez, se define a partir de algunos rasgos más propios: propósitos, estudiantes, trayectorias educativas, momentos en la construcción de conocimiento, decisiones sobre la enseñanza, distintos puestos de trabajo docente, prácticas y tareas desempeñadas en equipo. Particularmente nuestra Modalidad ha venido jaqueando la pretendida homogeneización original del sistema escolar y la sigue tensionando en la búsqueda de la igualdad y la justicia educativa como expresión de una justicia social más amplia (Feldfeber, 2020), es decir desde categorías de “lo común.”

Como sabemos, las instituciones de la Modalidad son de tres tipos y se diferencian en sus finalidades, estudiantes, aspectos curriculares y de organización. Son corresponsables con los Niveles y las otras Modalidades en las que se extienden:

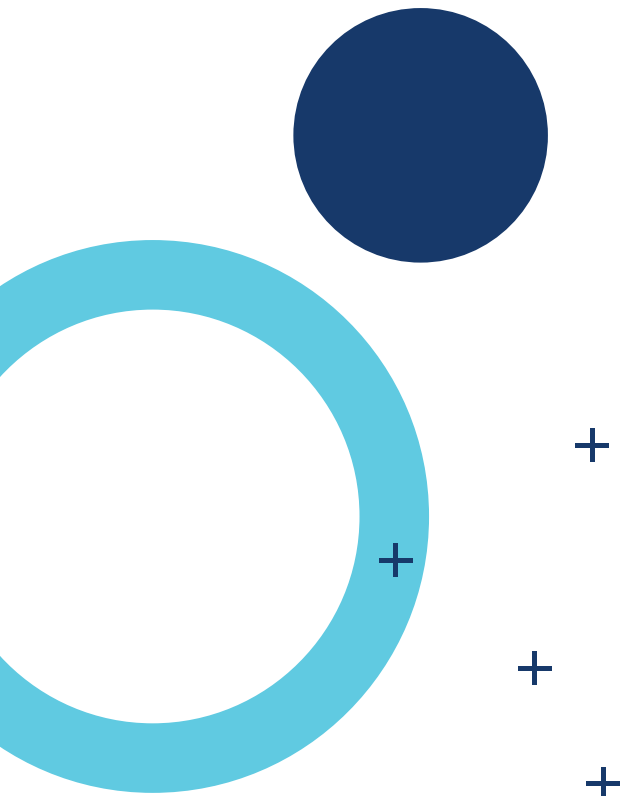
- **CEAT:** institución de enseñanza no obligatoria centrada en la niña o el niño de 0 a 3 años y creada con el propósito de andamiar su desarrollo. Se desarrolla en tiempos y espacios particulares, según los contextos y las necesidades individuales.

- **Escuela “500”:** multinivel educativo: escuela Inicial, Primaria, Secundaria (para quienes cursan en el Nivel), con las características pedagógico-curriculares y organizacionales de cada uno de los Niveles y la Propuesta Curricular Complementaria (PCC). A veces, incluye Aten-

ción Temprana y grupos de Formación Integral. La diversidad de sus estudiantes se define en intersección entre edades, situaciones de discapacidad, desarrollo de trayectorias educativas. Por ello, involucra la convivencia de estructuras curriculares que incluyen prescripciones de la Modalidad. En las sedes, los grupos-clase son de constituciones diversas según la escuela y su realidad; se organizan reagrupamientos en la PCC y cuando corresponde, grupos para los contraturnos a las escuelas del Nivel.

- **CFI:** institución para adolescentes y jóvenes, con su propia Propuesta Curricular, que ofrece una educación vinculada con el recorte de contenidos del Nivel Secundario (Formación General) y una Formación Técnica que se focaliza en un oficio a elección de cada estudiante. Se la concibe como espacio de construcción de ciudadanía, de identidad juvenil, participación estudiantil y vinculación con el mundo del trabajo.

Estas instituciones se ubican en territorios construidos por múltiples dinámicas convergentes: con poblaciones más o menos integradas, disponibilidad de recursos culturales, sanitarios, educativos, presencia de organizaciones sociales, actividades productivas. Asimismo, según los significados atribuidos a las niñeces y juventudes y a la discapacidad en esas comunidades; con un lugar simbólico y de emplazamiento de la escuela, y con la particularidad de que las chicas y los chicos no suelen vivir necesariamente en la misma localidad donde esta se encuentra. Se despliegan también en otros espacios como la educación en domicilios y hospitales (que a escala nacional constituye una Modalidad) y en-



tre el ámbito urbano, semi-rural, rural, o en contextos de encierro.

Comparten responsabilidades, dificultades, problematizaciones comunes con el sistema educativo y otras propias. Entonces, nos preguntamos:

¿Cómo abordar las preguntas que todo el sistema educativo se hace desde la diversidad de nuestras escuelas y en sus diferentes contextos? ¿Qué respuestas comunes a esta heterogeneidad podemos encontrar en nuestra historia y nuestro quehacer, y cuáles debemos aún profundizar? ¿Qué podemos aprender entre las distintas escuelas de la Modalidad? ¿Qué deben y pueden aprender sus estudiantes en ellas? ¿Qué prácticas democráticas y enseñantes de los equipos de conducción producen saber colectivo y por lo tanto, son trascendentes en las trayectorias educativas?

3. Modelo pedagógico y modelos institucionales de las escuelas de la Modalidad

En este apartado, presentamos los aspectos de un modelo común para todas las escuelas de la Modalidad y aquellos que divergen constituyendo modelos institucionales situados en coherencia entre las organizaciones de las instituciones y el saber pedagógico colectivo sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Terigi, 2011). Se trata, entonces, de proyectos educativos entre lo global y lo local. Para ello, **consideramos necesario analizar nuestras escuelas en términos no binarios, de modo complejo**. Por eso, superar dicotomías entre lo individual/lo grupal; lo igual/lo diferente; lo mismo/lo múltiple para lo que puede y necesita convivir. Desde este lugar, queremos distinguir algunos aspectos, pero sin disociar lo que debe ser pensado en conjunto para constituir una sola escuela, la misma escuela.

En este sentido, creemos que las prácticas políticas y pedagógicas de la conducción de las instituciones son claves para que no se establezcan “varias escuelas dentro de una” a partir, por ejemplo, de lo que conocemos como “sede e inclusión”, las organizaciones por turnos, por caracterizaciones, en función de la matrícula, ni en la distribución de las responsabilidades en la supervisión o de los equipos técnicos y docentes.

3.1 La discapacidad como categoría política e interseccional y su problematización en términos educativos

Una vasta construcción latinoamericana (Rosato et al, 2009; Angelino, 2014; Ferrante, 2020) define y analiza la **discapacidad como una categoría política relacional** que denuncia todo intento de normalización y es interseccional de desigualdades de género, de acceso a la salud, de sectores sociales, económicas, entre otras. Además, no prescinde del nombre, la historia, la edad, la autopercepción de cada cual. Para algunos grupos de personas con discapacidad, su situación se resignifica en prácticas culturales grupales y se expresa como orgullo hasta en un modo de nombrarse. En otros casos, es una etiqueta que presagia destinos. Por lo tanto, **la discapacidad no es una categoría uniforme ni que define con exclusividad quién es cada cual, ni mucho menos determina sus posibilidades. Pero siempre es una responsabilidad que la educación debe asumir como garantía de derechos**, también en un trabajo intersectorial con otros organismos del Estado.

En la Modalidad, generalmente empleamos el término “caracterización”, atribuyéndole significados varios. Entre ellos, como sinónimo de “discapacidad” (y otras veces como “diagnóstico”), de las y los estudiantes. En nuestra provincia, el término surgió en reemplazo de la “modalidad” de las escuelas (su orientación, que distinguía variantes significativas en la enseñanza de acuer-

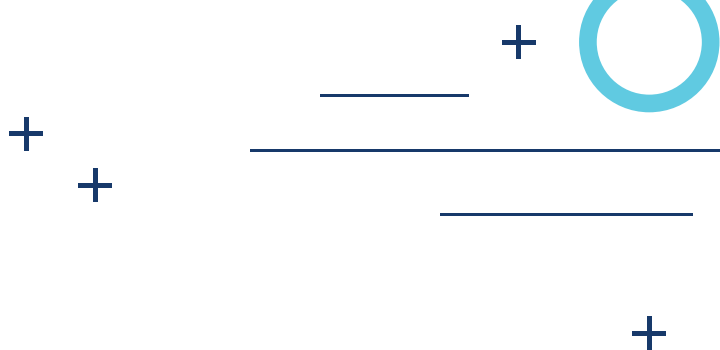


do con sus estudiantes) cuando la Educación Especial pasó a ser Modalidad transversal del sistema educativo (desde 2006, con la Ley Nacional de Educación). Dado su vigente uso, consideramos que es una categoría a desentrañar.

Con respecto a la discapacidad, es fundamental cuestionarnos hasta qué punto es considerable, por ejemplo, como criterio para sostener tipos de escuela, intervenciones pedagógicas, agrupar estudiantes y otras decisiones sobre la enseñanza que incumben también a las escuelas de los Niveles. Por un lado, debemos contemplar la discapacidad de una o un estudiante, dado que constituye su subjetividad, pero no es lo único, ni centralmente, lo que la o lo define. Tampoco, podemos desentendernos de esa categoría polisémica hasta para las mismas personas en esa situación, ni de la significación social que adquiere, dado que esto sería invisibilizar y, en nuestro caso, no generar políticas pedagógicas justas. Por otro, y fundamentalmente para todas las situaciones, enfatizamos que **esta debe ser puesta en suspenso y en relación con otras variables del hecho educativo para situar lo pedagógico en primer plano**. Al mismo tiempo, entendemos que, por supuesto, **no esperamos procesos comunes de aprendizaje solo por compartir la misma situación de discapacidad** (y/o sin hacerle una pregunta a esa posibilidad), ni tampoco y muy claramente, por la especificidad del diagnóstico clínico que ella conlleva. Tampoco, explicamos la evolución de los aprendizajes a causa de la discapacidad de alguien **sin problematizar las condiciones de enseñanza**.

Nuestra responsabilidad como escuelas es claramente pedagógica con niñas, niños y jóvenes como estudiantes. Es imprescindible transformar en proposiciones educativas aspectos que, en otros momentos, configuraban la intervención de la escuela como compensatoria, rehabilitatoria, asociada a déficits individuales y abandonar prácticas en este sentido. No obstante, analizar las caracterizaciones como respuesta educativa, y también en términos pedagógicos una situación de enfermedad que se esté atravesando, es justo en la consideración de algunos aspectos ineludibles (por ejemplo, funcionalidad visual, realidad sociolingüística, intereses que convocan, valoración comunicativa de quien desarrolla un lenguaje no simbólico). Más allá del origen de las distintas situaciones, estas son parte de la realidad para la que construir respuestas de enseñanza.

Todas estas variables en relación permiten conocer cómo alguien interpreta el mundo, construye significados y se vincula con otras y otros, sin que por ello clausuremos aquí la cuestión. En primer lugar y sobre todo, **se trata de infancias y juventudes con trayectorias diferentes, que deben ser siempre protagonistas de su experiencia vital y escolar, y no espectadores o sujetos pasivos ante las decisiones de las y los demás**. A partir de allí, construiremos características de condiciones que se expresen en la selección y secuenciación de contenidos, en la incorporación de otros conocimientos y mediaciones (también transversales en todas las propuestas de enseñanza), y en la evaluación. Condiciones que necesitan implicarse en aspectos organizacionales de las escuelas (como, por ejemplo, las Áreas que ex-



panden las estructuras curriculares y tiempos específicos para estudiantes ciegos y ciegos en contraturno a la escuela del Nivel).

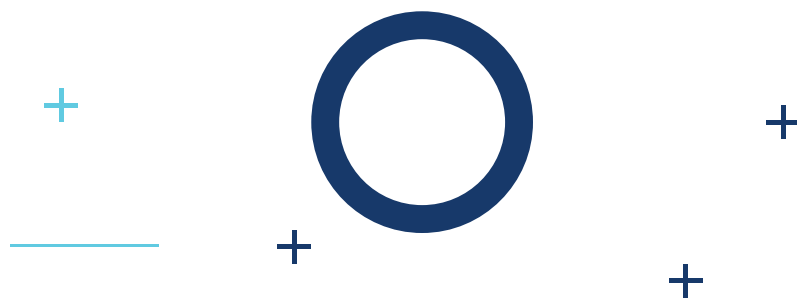
En este sentido, **no todas ni todos cursan en la sede por los mismos motivos**. Por lo tanto, nuestras escuelas se configuran en la convivencia de una variedad de definiciones que no se pueden eludir y que suponen una complejidad particular. Asimismo, esto implica la revisión de la situación de estudiantes que pueden y deben aprender en escuelas de los Niveles. A la vez, las propuestas educativas en esas escuelas demandan decisiones pedagógicas y didácticas que también sean emancipatorias. Por ende, las preguntas sobre los conocimientos y las interacciones que los promueven son fundamentales. No se concluyen, ni se centran en configuraciones de apoyo “estándar” sin que se interrogue periódicamente la relación entre quién aprende, con quiénes, qué contenidos, y quién enseña y cómo. **En este sentido, como Modalidad enseñante, nuestro lugar es corresponsable. Como equipos docentes, no “apoyamos” ni solo configuramos la enseñanza que otras y otros realizan, sino que la protagonizamos.**

3.2 Un modelo pedagógico común para todas las escuelas de Educación Especial

Cada escuela de Educación Especial es una unidad y reconocible en correspondencia con las otras instituciones de la Modalidad y el conjunto del sistema educativo para la continuidad formativa de sus estudiantes.

Su modelo pedagógico se funda en la responsabilidad colectiva sobre todas y todos sus estudiantes. Su centralidad es la enseñanza del conocimiento culturalmente acumulado, en dinámica producción, abierta a sus comunidades y en convivencia cuidadosa y democrática. Se inscribe en las definiciones políticas y pedagógico-curriculares de la jurisdicción. Por lo tanto, distingue Niveles educativos, Ciclos, años/momentos de progresión de la enseñanza de los conocimientos y, según los Diseños Curriculares provinciales, las estructuras curriculares, enfoques de enseñanza y evaluación, integrando las prescripciones de la Modalidad. Algunas de estas últimas destinadas a grupos focalizados, pero que constituyen aportes desde los que pensar para todas y todos.

Se caracteriza por un **desarrollo diversificado de la enseñanza en procesos comunes de grupalidad** y, a la vez, contempla “propuestas centradas en la o el estudiante”, es decir personalizadas, cuando sea necesario, también en el seno de grupos. En cada institución, esto se correlaciona con decisiones curriculares vinculadas también



con el tipo de agrupamientos que se propongan y otras variables de organización didáctica que exponemos en estas páginas.

3.3 Variables organizacionales de definición institucional

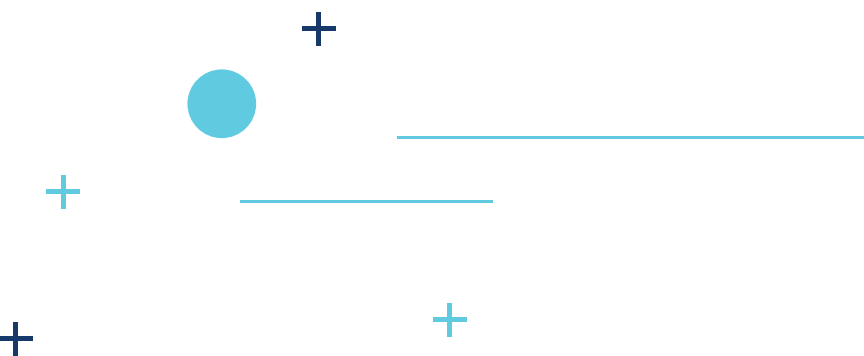
Diseñar lo organizacional supone, entonces, **una escuela que contemple que su proyecto educativo incluye variantes, pero es uno solo. Las variables de organización son de definición institucional dentro de un rango de posibilidades comunes a todas nuestras escuelas:** tipos de agrupamiento de estudiantes y docentes, gestión del tiempo, espacios de enseñanza.

Agrupamientos de estudiantes y docentes

En principio, los grupos-clase se constituyen a partir del inicio de cada trayectoria de acuerdo con el Nivel educativo y su organización propia: Ciclos, años/momento de la enseñanza, por áreas curriculares, proyectos. Todo grupo es heterogéneo de por sí, por lo tanto la heterogeneidad grupal es un valor. Sin embargo, y en correspondencia con otras razones que se expusieron en puntos anteriores, **los grupos-clase necesitan constituirse a partir de aquellas diferencias y/o situaciones compartidas que permitan interacciones significativas para sus integrantes.**

En algunos casos, una situación compartida entre estudiantes, como en la enseñanza plurilingüe, posibilitará condiciones grupales favorecedoras a causa de interacciones de aprendizaje más ricas. En otros, las diferencias serán las más adecuadas para que las chicas y los chicos colaboren entre sí y amplíen sus posibilidades sin que ello licúe las individualidades. En algunos de estos agrupamientos, se deberá resolver cuál será el código común de la clase para que se pueda participar de una construcción grupal. Por lo tanto, la variable lingüístico-comunicativa es ineludible en la constitución de grupos escolares, aunque esta "lengua" común, por momentos, sea la alternancia entre los sistemas comunicativos a través de las y los docentes para incluir a las y los participantes en las situaciones didácticas. Será preciso distribuir posibilidades comunicativas entre todas y todos y, probablemente, trabajar en pequeños grupos para sistematizaciones necesarias y diferentes.

Por otra parte, la variable "edad" es motivo de que algunas y algunos compartan con pares más cercanos entre sí, aunque con distancia en el momento de avance en el conocimiento. En ocasiones, en función de la cantidad de matrícula, necesariamente los grupos serán de tipo multiedad y hasta plurinivel y pluriciclo. No obstante, en todas las escuelas, encuentros multiedad frecuentes serán significativos para compartir algunas experiencias. Por otra parte, la edad no debe ser considerada como una referencia con la que corresponder ciertos conocimientos que se esperan como adquiridos sin problematizar las condiciones de la enseñanza. Entonces, proponemos que **la escuela, el ambiente, gru-**



po para cada cual sea aquella o aquel que mayores posibilidades de construcción colectiva de conocimiento le ofrezca. Sin embargo, los grupos-clase no constituyen espacios aislados entre sí. Por otra parte, no tienen por qué ser definitivos; pueden ser modificados para distintas propuestas en distintos períodos y con diferente frecuencia e intensidad siempre de acuerdo con una planificación institucional (asambleas, subgrupos, variaciones según lo estudiado, etc.). Es importante nombrar los grupos escolares por el momento de las trayectorias educativas y/u otras características que den cuenta de la diversidad curricular de la escuela y no por la discapacidad de sus integrantes: como por ejemplo, 1º B Bilingüe, 1º A, 2º Ciclo A, 5º y 6º; por proyectos de investigación, de diseño, etc.

Los espacios de enseñanza

La enseñanza precisa espacios que promuevan una variedad de intercambios y experiencias. Todas nuestras escuelas presentan también diversas posibilidades en función de la enseñanza. **Para todas las áreas curriculares o sus equivalentes, el aula está en la escuela, el barrio, con otras escuelas, en los museos, los teatros, las bibliotecas, los viajes, las ferias de ciencias, compartiendo la comunidad, las fiestas, los clubes, los Programas y experiencias deportivas, espacios digitales, multimediales, entre otros.** En este sentido, por ejemplo, la Propuesta Curricular Complementaria las propone explícitamente con otras y otros agentes, instituciones y en otros lugares de las localidades.

Así, la escuela en su interior, gana en multiplicidad y po-

sibilidades, y debe ser atravesada de variados modos y con diferentes estrategias que siempre enseñen. En ella, se distinguen los espacios por Niveles con el propósito de que sean habitados por la vitalidad particular de sus estudiantes y sin que ello se convierta en un impedimento para los encuentros entre edades variadas, que son espacios muy potentes. A su vez, se pueden organizar y reorganizar aulas por áreas curriculares, temas, proyectos dispuestos con materiales de calidad para el estudio y la consulta y que sean las y los estudiantes quienes roten por ellas.

Los encuentros comunes parten de la premisa de que lo colectivo enseña, y siempre es con otras y otros. Apostamos a la posibilidad de ofrecer momentos de enseñanza compartidos entre todas y todos, que permitan luego otros abordajes más cercanos en los grupos-clase definidos. Una escuela que comparte una "agenda común" permite sostener un sentido colectivo que se traduce y es central en lo que llamamos "Proyecto Institucional" y se constituye en un ejercicio de derechos para quienes asisten a nuestras escuelas.

En este sentido, toda la escuela es un espacio comunitario, alfabetizador y de conocimiento. Por ejemplo, todos los días la jornada escolar comienza en asamblea. Al ingreso, leemos un libro en el patio o dejamos una "pista" para algo que se trabajará en las aulas o se develará en el saludo final. Las y los mayores preparan juegos para las y los menores; producimos audiovisuales, compartimos narrativa transmedia; las paredes contienen propuestas en códigos QR en varios sistemas y len-



guajes a libre disponibilidad de las chicas y los chicos. Una vez por semana, la clase de plástica se realiza en la Casa de la Cultura municipal o en el SUM con todas y todos; una vez por cuatrimestre, la escuela comparte sus proyectos de investigación con vecinos y vecinas en la plaza. Algunos proyectos se desarrollan con universidades en sus sedes. Entre todas y todos conversamos sobre acontecimientos relevantes de distinta índole, recomendamos películas, escuchamos música, realizamos acuerdos sobre salidas. Compartimos espacios para jugar, de juventud, para la escritura siguiendo un autor en la biblioteca, petitionamos ante las autoridades. Cada Taller de la Formación Técnica es acondicionado por las chicas y los chicos según sus preferencias. Todos los Talleres están disponibles para quienes quieran elegirlos; todo entorno es adecuado para todas y todos las y los estudiantes y donde se enseñan cuidados mutuos.

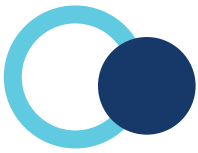
El tiempo en la escuela

Nuestro sistema educativo está comprometido en garantizar más y mejores condiciones de infraestructura, recursos y tiempos para la experiencia escolar, más aún luego del tiempo no compartido en presencialidad durante la pandemia. Esto último es un indicador de la relevancia del tiempo escolar como garantía de derecho. Por lo tanto, **todas y todos estarán toda la jornada escolar en la escuela en momentos comunes y diferentes.**

En cada una de nuestras escuelas, debemos sostener como decisión irrenunciable la certeza de que todas las áreas curriculares o sus equivalentes deben ser enseñadas.

Este es uno de los mayores actos de inclusión educativa que podemos ofrecer. En las estructuras curriculares, se establecen tiempos mínimos que garantizan su enseñanza y que son necesarios. De todos modos, podemos preguntarnos por la intensidad y extensión que pueden precisar distintos espacios curriculares en diferentes momentos en función de las propuestas en desarrollo. Por ende, es posible asignar variaciones a lo largo del año, incluso según los contextos, pero sin desconocer qué es lo que se debe asegurar.

Entre los problemas en relación con el uso del tiempo escolar que ponemos a consideración, se encuentran: la inasistencia reiterada (muchas veces, asignada a variables climáticas o de salud, ciertas pero posibles de tensionar), las prácticas escolares que se transforman en no educativas ante la falta de intervención docente (por ejemplo, los recreos sin propuesta o exageradamente extendidos, como también puede ocurrir con los momentos destinados a la alimentación). Otro aspecto a revisar es la presencia real durante la jornada escolar y las tareas de quienes enseñan en los Niveles educativos. Asimismo, parte de la enseñanza es dar espacio a las pausas que algunas o algunos precisan, así como también integrar y trabajar las continuidades e interrupciones. En este sentido, interpelamos las desigualdades que generan los ingresos y egresos a horarios diferentes por motivos diversos que impactan en menor tiempo de clase. Particularmente acerca de esto, ¿cómo se integran estudiantes a una clase ya iniciada o que continúa al retirarse? ¿Cómo se resignifica el tiempo que no se dedicó a la enseñanza?



3.4 Saber pedagógico y organizaciones institucionales

Luego de recorrer los rasgos comunes del modelo de las escuelas de la Modalidad y las variables de organización institucional, enfatizamos que **todas las decisiones en este sentido deben ser coherentes con un saber pedagógico que las haga significativas y justas**. Reconocemos el saber producido localmente en cada escuela y, por lo tanto, en la Modalidad. Ese saber situado ha posibilitado enseñar en grupalidades de otro modo al “estándar” (incluso, respecto del propio saber de la Modalidad) y para disponer formas de construir conocimiento contemplando también la individualidad. Ese saber necesita ubicarse en intersección con las construcciones conceptuales, pedagógicas y didácticas de los Niveles educativos. Debe permanecer enfocado en la pregunta por el conocimiento y las intervenciones educativas, flexibles y dinámicas. Necesita analizar suficientemente la complejidad didáctica de toda decisión organizacional.

Ese saber pedagógico situacional debe ser consistente para construir respuestas sobre:

- **La inscripción de las propuestas educativas en los Diseños Curriculares** y las prescripciones de la Modalidad. Ninguna construcción destinada a las y los estudiantes es de índole “técnica.” Construcciones pedagógicas en colaboración en y entre los equipos institucionales de los Niveles y la Modalidad.

- **La enseñanza que, en gran parte, puede considerarse en pluriaños, y en ocasiones multinivel**, por motivos diferentes y convergentes. La selección de contenidos correspondientes a distintos años curriculares para estudiantes en diferentes momentos de las trayectorias. La organización de recorridos diversos sobre un núcleo común y momentos de construcción conjunta de conocimiento.

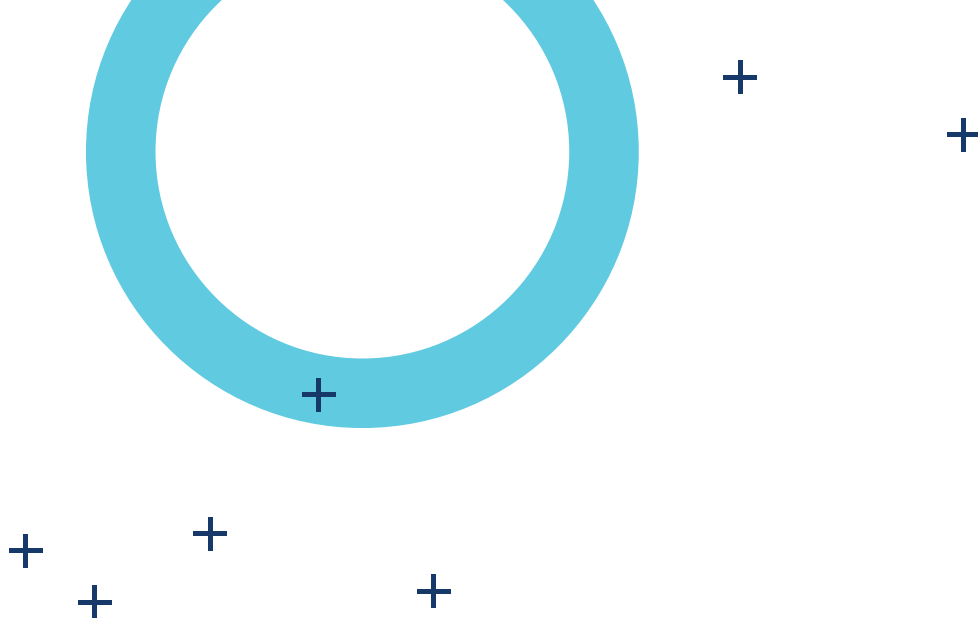
- **Propuestas educativas abiertas a la interpretación del mundo**, que conjuguen perspectivas, desde experiencias artísticas, la riqueza de los contextos, observaciones del ambiente, preguntas de investigación, que convoquen a otras y otros enseñantes ocasionales no docentes, propuestas opcionales. La educación digital.

- **Las diferencias en grupos donde confluyen diferentes estructuras curriculares y abordajes didácticos que no deben quedar diluidos**. La distribución del saber entre las y los docentes en la institución. La planificación de las participaciones de cada docente en el trabajo entre co-enseñantes.

- **La identificación del momento de la enseñanza y el aprendizaje en el que se encuentran las y los estudiantes**. La planificación de intervenciones para producir avances en el conocimiento. Progresos individuales que difieren entre los espacios curriculares.

- **La gradualidad de la enseñanza como inherente al abordaje de los contenidos**, aun en el trabajo por Ciclos. La enseñanza que no sucede por repetición de lo mismo, sino por distintos niveles de síntesis de los contenidos, incluso agrupando varios de ellos; de modo práctico, declarativo¹—con diferente nivel de abstracción y detalle—. Según

¹Un contenido declarativo es aquel que describe la realidad, que se enuncia en el lenguaje. Para este tema, sugerimos consultar el Cuaderno de introducción para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes (Dirección de Educación Especial, 2022).



las particularidades, por medio de distintos sistemas de comunicación y construcción de significados y que precisan momentos dedicados a las sistematizaciones necesarias.

- **La distribución de una “lengua común” en cada grupo**, aunque por momentos esta sea la “traducción”, y una variedad de estrategias de comunicación compartidas en la totalidad de la escuela.

- **La priorización de contenidos en función de los contextos y sus estudiantes**, y la decisión entre su profundidad o extensión en base a: su selección por la mayor significatividad en la estructura de un espacio curricular; entre los de la misma jerarquía, aquellos que representen mejor al conjunto de contenidos; su mayor relevancia y durabilidad en el contexto y tiempo; su potencialidad para abrir otros conocimientos; priorización de aquellos que no se enseñen en otro espacio curricular (Zabalza, 1987).

- **Los diferentes ritmos de aprendizaje** que no se deben presuponer necesariamente como más lentos (ni para todas y todos), sino que pueden ser más fluidos, requerir suspensiones, prolongaciones, mayor frecuencia e intensidad. El trabajo con la autonomía posible, en interdependencia y en enseñanza recíproca entre las y los estudiantes.

- **Propuestas personalizadas, “centradas en la o el estudiante”**, que se inscriben en los Diseños curriculares y/o en las Áreas Específicas de la Modalidad, en el seno de grupos para enseñar aquello que es fundamental, cuando sea necesario.

- **Espacios de intensificación para algunas y algunos** que promuevan avances en los aprendizajes mediante una reorganización de contenidos y estrategias. Contraturnos

a la escuela del Nivel: espacios grupales planificados de acuerdo con las especificaciones de la Modalidad.

- **Procesos de evaluación como práctica pública** e institucional registrados, conceptualizados e interpretados colectivamente.

El saber pedagógico de la Modalidad, entonces, está disponible para sostener una proposición educativa amplia con distintas posibilidades coherentes entre sí, con sus objetivos y orientaciones.

4. Como cierre

La justicia social es una marca de origen de nuestra Modalidad. La inclusión educativa con centralidad en la enseñanza, el camino que transitamos y el horizonte al que avanzamos.

Es por esto que nos proponemos recuperar, seguir construyendo y sistematizar criterios para nuestras escuelas que generen mejores condiciones para asegurar el derecho social a la educación.

Para ello, en el documento avanzamos en el reconocimiento del valioso saber históricamente construido por la Educación Especial y que no podemos considerar concluido. Al mismo tiempo, reafirmamos que, en su proyecto institucional, cada escuela tiene que buscar coherencia con el modelo pedagógico de la Modalidad que la fundamenta, la organización que propicia y el saber con el que toma decisiones colectivas sobre la enseñanza, la planificación de la misma y su evaluación.

Creemos firmemente que toda conducción educativa es política, colectiva y enseñante. Quien conduce, enseña. Lo hace con otros, aspira al bien común y al ejercicio de derechos. Alentamos la reflexión y la movilización de prácticas y sentidos compartidos por parte de quienes conducen las escuelas para que estas sean lugares de emancipación, que celebren las diferencias, disputen las desigualdades y construyan convivencia democrática.

5. Referencias bibliográficas

Angelino, A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija
Dirección General de Cultura y Educación (2022). *La Educación Bonaerense. Plan de Trabajo 2022-2023*. La Plata: DGCyE.

Feldfeber, M. (2020). De la inclusión a la mercantilización. Derecho a la educación y políticas educativas en Argentina. A partir del cambio de siglo. Rodríguez Martínez C., F. Soforcada, J. Campos Martínez (Coords). *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid: Morata

Ferrante, C. (2020). Webinar Perspectivas críticas en discapacidad. Buenos Aires: Instituto Patria.

Rosato A. et al. (2009). *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 39. Año XX.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. *Quehacer Educativo* N° 100.

Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Universidad Santiago de Compostela.

