

■ La enseñanza entre escuelas

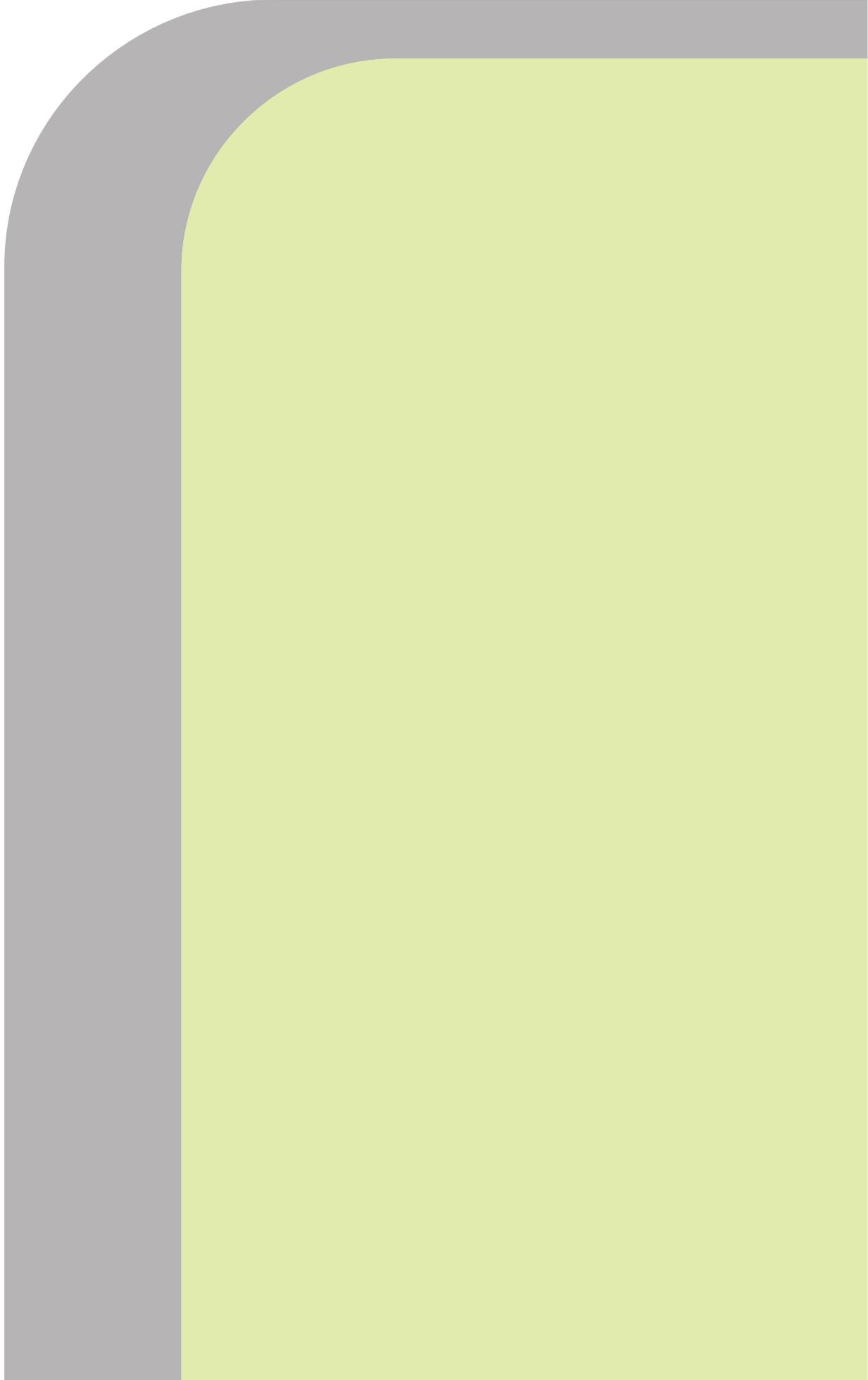
Intervenciones, recorridos
y construcciones comunes

Dirección de Educación Especial

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES





“Cómo hablar de “cosas comunes”, como asediarlas, cómo hacerlas salir, arrancarlas del caparazón al que están pegadas, cómo darles un sentido, una lengua: que finalmente hablen de lo que existe, de lo que somos.”

G. Perec

PALABRAS INICIALES

Este documento tiene como propósito compartir conceptualizaciones sobre **las prácticas de enseñanza entre escuelas de la modalidad de Educación Especial con los niveles y la transversalidad de la perspectiva de discapacidad en el sistema educativo.**

Las escuelas de Educación Especial se despliegan territorialmente como proyecto colectivo, sustentado en un modelo pedagógico común. Esto requiere definiciones entre supervisoras y supervisores, equipos directivos y equipos docentes, que garanticen las condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.

Enseñar entre escuelas requiere tiempos y espacios compartidos no sólo entre docentes, sino entre instituciones. Arribar a acuerdos, reconocer los desacuerdos, producir argumentos y tomar decisiones que generen mejores condiciones para la enseñanza de lo común. En este marco, creemos ineludible interrogar la ideología de la normalidad, a fin de promover sujetos políticos y no “sujetos/objetos” de la atención, la caridad o de dispositivos educativos que, más que ampliar, restringen posibilidades.

La perspectiva de discapacidad en el sistema educativo contribuye a interpelar y dejar en suspenso los diagnósticos y pronósticos, ya que *“la discapacidad es una categoría dentro de un sistema de clasificación que produce sujetos, a partir de la idea de normalidad única”* (Rosato A; Angelino M. A y otros, 2009: 8). (DEE, 2024).

El reconocimiento de la igualdad como punto de partida y el derecho político a las diferencias es aquello que nos constituye como sistema educativo. Desde ese posicionamiento político pedagógico, entendemos a la **discapacidad como una categoría política relacional**. Precisamente al ser ubicada en el plano relacional entre sujetos y entornos (Ferrante, 2020), es preciso comprenderla como resultante de mecanismos y procesos históricos generadores de relaciones de poder, de identificación y de reconocimiento (Ibíd).

Creemos imprescindible visibilizar también su interseccionalidad con condiciones de desigualdad en la vida de las

¹“(…) entendemos que la ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora” Rosato, A. (2009).



personas: desigualdades de género, económicas, de sectores sociales, de acceso al trabajo, por pertenencias lingüísticas y culturales, entre otras. Esta cuestión compromete ineludiblemente a las políticas, sentidos y prácticas educativas. Por esto, un sistema educativo que se concibe inclusivo y democrático, en el que todas y todos estén en la escuela aprendiendo, precisa problematizar que los puntos de partida y los modos de transitarlo no son iguales para la totalidad de las y los estudiantes. Entonces, necesita descolonizar modelos de patologización, dominación, exclusión y tutelaje, como de sobreexigencia, sobreadaptación y destinos anticipados. (Res. 3743/22).

En este marco, es necesario historizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo como política pública en cada territorio, a fin de revisar supuestos, y construir o profundizar una posición enseñante de la modalidad con los niveles .

El principio de inclusión constituye una política pública y es la base fundacional del sistema educativo. La inclusión es un derecho social y político de acceso a la educación y constituye un piso de igualdad que requiere de acciones concretas por parte de toda la comunidad educativa.

El origen de la *inclusión* desde el punto de vista de la educación de las personas con discapacidad, no se remite solo a las políticas denominadas inclusivas, ni al momento en que se la empezó a nombrar o a hablar de las diferencias; tampoco a las políticas de accesibilidad y discursos “inclusivos”. *“La inclusión educativa será entonces, en cualquier escuela de nuestro sistema, sinónimo de enseñanza, de participación en lo público, en los saberes culturales, en lo de todas y todos. En lo común.”* (Anales de la educación común, 2023. pág 243)”.

En el marco de la enseñanza conjunta, la tarea es colectiva y compartida entre equipos supervisivos, de conducción y docentes . Este es un criterio esencial en la organización territorial, curricular, institucional y en la tarea de cada uno de los equipos intervinientes. La Modalidad de Educación Especial es transversal al sistema educativo, por eso nos asumimos como parte de un todo que se materializa en la enseñanza.

Las intervenciones de las escuelas de Educación Especial se desarrollan tanto en los niveles como en otras modalidades, inscribiéndose en un territorio de enseñanza. Esto genera un vínculo educativo que requiere ser analizado desde la perspectiva de la complejidad. Dicha perspectiva aspira a un conocimiento de tipo multidimensional. En palabras de Morin (2003) *“El pensamiento complejo reúne en sí, orden, desorden y organización, lo uno y lo diverso. Nociones que trabajan las unas con las otras dentro de una interacción complementaria y antagonista, así el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico, y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento,*



donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias". Es decir que el acto educativo se da a partir de un conjunto de relaciones y decisiones que se enriquecen e interactúan y cuyo interés común es el cuidado de las trayectorias.

Decimos entonces que esta red de enseñanza territorial representa un mapa de conversaciones, planificaciones e intervenciones previsible. Por este motivo, **es necesario que la Modalidad reposicione y profundice su tarea enseñante por sobre las representaciones que la suponen como ayuda o apoyo.** En este sentido el documento "Saber pedagógico y organizaciones institucionales de las escuelas de Educación Especial" plantea: *"(...) 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. 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."* (DEE, 2022).

La enseñanza entre escuelas requiere planificar propuestas que promuevan experiencias de aprendizaje en torno a los contenidos. La enseñanza de la Modalidad con los Niveles, garantiza la participación de las y los estudiantes en lo público, en la construcción de conocimiento, de condiciones justas que reivindiquen lo diferente como potencia de la propuesta educativa junto a las condiciones interinstitucionales. Se trata de desplazar la idea de configuraciones de apoyo, conceptualizando las intervenciones educativas que como modalidad emprendemos con los niveles, construyendo un sentido sobre la tarea de la enseñanza compartida que implique en sus prácticas el potencial transformador de las y los estudiantes sobre sus propios mecanismos de aprendizaje.



LAS INTERVENCIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS DESDE LOS DISTINTOS EQUIPOS DE TRABAJO

Abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su evaluación implica el trabajo, la responsabilidad y las intervenciones de los equipos supervisivos, y de los integrantes del equipo de trabajo institucional. Es el trabajo de las y los docentes, de todo el equipo institucional, de sus conducciones y supervisores lo que permite desarrollar los proyectos educativos entre escuelas de niveles y modalidad.

Equipos supervisivos

La tarea de las/os inspectoras/es de enseñanza supone conocer y sostener los lineamientos de la política educativa provincial y por lo tanto, los de la Modalidad de Educación Especial. Es por ello que en cada territorio se torna fundamental su análisis en profundidad, no solo de las diferentes problemáticas areales, sino las propias de cada institución educativa, para planificar intervenciones que se centren en la intencionalidad pedagógica.

La enseñanza entre escuelas requiere de una mirada atenta a las intervenciones de los equipos de conducción en función de los acuerdos y las condiciones necesarias para el trabajo común. Esto implica analizar y conceptualizar las variables de decisión institucional: desde la dimensión curricular la cual permite la planificación y secuenciación de la enseñanza, hasta las del tipo de agrupamientos de estudiantes y docentes y la organización del tiempo y los espacios donde la enseñanza acontece.

Al mismo tiempo, generar conversaciones que problematicen la enseñanza en cada escuela, que den lugar a la pregunta sobre el *cotidiano hacer entre escuelas*, a fin de recuperar aquellas experiencias que dan cuenta de procesos de enseñanza compartidos, intervenciones conjuntas que tuvieron efecto sobre los aprendizajes y la construcción de lo común.

Las y los supervisoras/es deben potenciar con los equipos directivos de las Escuelas de Educación Especial la perspectiva de discapacidad y el posicionamiento político y pedagógico de la modalidad a fin de procurar las condiciones que favorezcan la mayor presencia en los niveles de los distintos actores institucionales y las



propuestas educativas contemplando las diferencias y singularidades de las trayectorias.

En el marco de las mesas de inclusión, es necesario superar la lectura de “legajos” y analizar las recurrencias que se visibilizan en relación a los registros escolares, los discursos y prácticas propias de un modelo médico y homogeneizante. Prácticas que consideran a la discapacidad como un problema de salud individual y de deficiencia de algunas personas que se apartan de los cánones de la normalidad y se transforman por eso en objeto de estudio e intervención tanto de la medicina como de la pedagogía con un fin correctivo, normalizador. A su vez, creemos fundamental problematizar las condiciones institucionales, las propuestas y prácticas de enseñanza, la comunicación y el vínculo con los grupos familiares y las instituciones.

Este espacio permite a las y los inspectoras/es la construcción de una mirada distrital y de criterios que posibiliten realizar abordajes institucionales integrales y situados. Así mismo, **las decisiones que se toman en las mesas de inclusión tienen que efectivizar la categoría de territorialidad para la enseñanza. La cercanía de las y los estudiantes a una escuela de nivel es razón suficiente para que concurren a la misma**, por lo tanto las y los inspectoras/es garantizarán que las y los estudiantes reciban la propuesta pedagógica, considerando entre las condiciones, la dimensión territorial.

Teniendo en cuenta que las intervenciones de la supervisión educativa inciden directamente en la toma de decisiones sobre el quehacer cotidiano en las escuelas, es fundamental construir el diseño e implementación del **Proyecto Educativo de Supervisión**. Este proyecto, como sabemos, implica la articulación de una agenda de trabajo con otros pares supervisores de niveles y modalidades que contemplen acciones a corto, mediano y largo plazo en las instituciones educativas para el abordaje de las trayectorias entre escuelas.

La tarea supervisiva en torno al trabajo entre escuelas supone:

- **Analizar junto a los equipos de conducción las organizaciones institucionales para garantizar la mayor presencia posible en los niveles**, teniendo en cuenta el tipo de intervención pedagógica, las trayectorias educativas, trayectorias docentes, tiempos en las escuelas, entre otras variables.
- **Consensuar criterios con supervisoras y supervisoras de nivel** para intervenir y garantizar la enseñanza a estudiantes con discapacidad, analizando territorialmente los registros de trayectoria en clave de derecho, realizando visitas institucionales conjuntas, orientando y asesorando a los equipos directivos en torno al trabajo



entre escuelas.

- **Presentar y profundizar la perspectiva de discapacidad** en cada una de las dimensiones de intervención de la supervisión, tanto con los equipos de conducción de las escuelas especiales como con pares supervisoras/es.
- **Propiciar con supervisoras/es de nivel espacios de trabajo** para que los equipos directivos de escuelas de nivel y de modalidad planifiquen la enseñanza y la evaluación de las trayectorias educativas calendarizando y/o sistematizando espacios de trabajo y de toma de decisiones.
- **Garantizar en el marco del trabajo entre escuelas, la participación de las y los estudiantes en las propuestas pedagógicas** que proponen los planes, programas y proyectos de alcance municipal, provincial y nacional.
- **Generar y acordar definiciones conjuntas con pares supervisores que contemplen visitas áulicas de ambos directores/as**, la confección de los registros pedagógicos, el seguimiento de trayectorias, la construcción de agendas de trabajo y la comunicación a las familias acerca del desarrollo del proceso de enseñanza.
- **Promover la realización y articulación de experiencias educativas** que favorezcan los aprendizajes, involucrando a las comunidades educativas de nivel y modalidad.

Equipos de conducción

Consideramos un pilar esencial en las escuelas a los equipos de conducción para garantizar que el acto educativo suceda. Asumimos la complejidad que supone la conducción de las escuelas de la modalidad, intervenciones que trazan recorridos, presentan argumentos políticos pedagógicos ante los desacuerdos y construyen acuerdos con instituciones de los niveles. Esta complejidad supone la existencia de organizaciones escolares, proyectos institucionales que no le son propias pero que sin embargo requieren ser conocidas, integradas y tensionadas por la modalidad. **Implica asumir que el equipo directivo tiene entre sus tareas poner en diálogo los lineamientos de la modalidad y la perspectiva de discapacidad con sus pares directores/as de niveles así como con los equipos docentes que conducen.**

La organización de la enseñanza dentro de un mismo territorio, guarda cierta lógica que necesariamente debe traducirse en criterios pedagógicos que favorecen la optimización de los tiempos de enseñanza de la modalidad en los Niveles. Así mismo, es ineludible que el Proyecto Institucional, el Proyecto Educativo de Supervisión y la agenda que lo acompañe reflejen esta organización y ese posicionamiento.



En el marco del trabajo entre escuelas, la tarea de la conducción supone:

- **Ampliar las prácticas de conducción a las instituciones de nivel** donde las trayectorias educativas e intervenciones docentes se efectivizan, garantizando la presencia institucional de la modalidad en los niveles.
- **Analizar la Planta Orgánico Funcional** en función de organizar institucionalmente a las y los docentes de la modalidad teniendo en cuenta: distribución por niveles, trayectoria docente, territorialidad, la planificación de la enseñanza y las trayectorias de estudiantes que requieran priorizar intervenciones más allá de la distribución inicial establecida para definir la presencia de las y los docentes de Educación Especial en cada escuela de nivel.
- **Definir una agenda** que contemple tiempos, espacios de supervisión y encuentros con los niveles y otras modalidades.
- **Orientar y supervisar la enseñanza en los niveles** generando las condiciones que aseguren los tiempos y espacios para el trabajo conjunto entre docentes y equipos de niveles y modalidad.
- **Llevar adelante visitas áulicas** a fin de supervisar la planificación docente y las prácticas educativas, teniendo en cuenta los tiempos, espacios, agrupamientos y la dimensión curricular.
- **Planificar encuentros con equipos de conducción de los niveles** con una frecuencia que permita dinamizar diálogos, intervenciones y realizar acuerdos en términos de favorecer las intervenciones conjuntas.
- **Socializar y abordar con pares directores/as los documentos y prescripciones de la modalidad**, sabiendo que los mismos son un aporte al sistema educativo en su conjunto y a la transformación de las prácticas educativas, como prácticas colectivas y emancipadoras.
Conocer el marco normativo del nivel y modalidades en el que se interviene y ponerlo en diálogo con las líneas político-pedagógicas de la modalidad.

Las tareas detalladas anteriormente, deben ser analizadas asumiendo que cada nivel (inicial, primario, secundario) presenta lógicas y dinámicas en parte distintas. Será de definición institucional en función de las condiciones existentes la conformación de equipos de trabajo para cada nivel.

Equipos docentes

Abordar la tarea de enseñanza de las y los docentes de la modalidad de Educación Especial en los niveles y modalidades supone considerar las claves comunes que todo proceso de enseñanza conlleva. Sin embargo creemos necesario analizar **en qué consiste el trabajo de las y los docentes de la Modalidad en cada Nivel educativo**,



qué modos de intervención podemos precisar y qué prácticas educativas construimos teniendo en cuenta los diseños curriculares de cada nivel, las culturas institucionales y las concepciones sobre la discapacidad, entre otras. En los jardines, en las escuelas primarias o secundarias, o en instituciones de diferentes modalidades es indispensable generar espacios físicos y simbólicos que propicien **la enseñanza conjunta**, el trabajo entre equipos docentes, la planificación anticipada de escenarios educativos y prácticas didácticas que contemplen mediaciones para intervenciones singulares y grupales.

Consideramos necesario, para la organización de los tiempos de planificación e intervención, afianzar y potenciar los modos de nuestra presencia en las escuelas de Nivel para desandar la idea de apoyo y enriquecer nuestra labor como enseñantes. El trabajo compartido requiere destinar el mayor tiempo posible de permanencia en la escuela de Nivel con el fin de procurar mejores aprendizajes para las y los estudiantes. Los equipos de conducción organizan conjuntamente con las/os docentes el cronograma de trabajo garantizando a todas/os las/os estudiantes la propuesta pedagógica, lo cual implica tomar decisiones en relación al tiempo de enseñanza.

En ese marco, la tarea de los equipos docentes supone:

- **Planificar propuestas de enseñanza** que favorezcan los aprendizajes de las y los estudiantes de la modalidad, considerando que dicha propuesta produzca a su vez grupalidad e intercambios entre estudiantes.
- **Establecer modos y tiempos de intervención conjunta** que posibiliten el aprendizaje a las y los niñas/os, adolescentes y jóvenes a partir de la especificidad propia de cada Nivel educativo y la situación de discapacidad de las y los estudiantes. En este sentido, la/el docente de la modalidad no se limita a “orientar” a la/el docente del nivel sobre la trayectoria de una/un estudiante, sino que a partir de un diálogo entre pares docentes **se acuerda y se efectiviza la enseñanza en pareja pedagógica**.
- Planificar, enseñar y evaluar junto con los equipos institucionales de las escuelas de los distintos Niveles y/o de otras Modalidades. **La/el docente de la Modalidad no “espera” la planificación por parte de quien enseña en nivel, sino que participa de las instancias de trabajo conjunto**. Esto implica que la Modalidad sea parte de diversos escenarios escolares como por ejemplo las propuestas áulicas, las reuniones de Equipo Escolar Básico, mesas de trabajo entre niveles y modalidades, jornadas institucionales, salidas educativas, entre otras, sabiendo que esto permitirá dar continuidad a la propuesta de enseñanza incluso aquellos días u horas en que la o el docente de Educación Especial no está presente en la escuela de nivel.
- **Prever entre docentes, la tarea durante las posibles inasistencias de las/os estudiantes**, permitiendo organizar y



/o planificar estrategias de trabajo que profundicen la autoridad pedagógica y la presencia de la modalidad en las escuelas de Nivel.

- **Participar con sus pares docentes en la toma de decisiones** curriculares y organizativas respecto a las trayectorias escolares en el marco del grupo-clase en que se desarrollan. En relación a este punto y haciendo alusión específica a la Resolución del Nivel Secundario N° 1650/24 sobre Régimen Académico, este plantea la participación de las y los docentes de la Modalidad en el Equipo de Definición de las Trayectorias Educativas (EDTE) cuando correspondiera.
- **Conocer los documentos y orientaciones curriculares de los niveles** a fin de diseñar propuestas de enseñanza y fortalecer la autoridad pedagógica de la modalidad.
- **Diseñar y proponer experiencias educativas** que trascienden el grupo escolar al que concurre la/el estudiante: talleres, escenarios de lectura en toda la escuela, etc así como todo tipo de propuestas que inviten a la participación y al fortalecimiento del trabajo entre escuelas.



LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL TRABAJO ENTRE ESCUELAS

La planificación constituye una herramienta fundamental de la enseñanza que programa, organiza, orienta, anticipa y contiene en sí las secuencias didácticas que materializan la distribución justa de lo curricular y las prácticas culturales que constituyen la formación ciudadana, entre otras. Esta planificación implica un aspecto fundamental y necesariamente una tarea compartida.

En tal sentido, requiere ser abordada en un marco de horizontalidad entre Niveles y Modalidades en términos de una relación pedagógica intrínseca que constituye la práctica y el saber pedagógico entre escuelas. Esta práctica, interpela las bases formativas de la docencia dado que la enseñanza se lleva adelante con otras y otros. **Por ello, es necesario planificar y analizar las trayectorias de forma conjunta, para llevar adelante la enseñanza y la evaluación.**

Planificar implica tomar decisiones acerca de: quiénes participan de esa planificación, de qué modos se interviene, en qué tiempos, con qué mediaciones, con qué recursos materiales; qué contenidos, cómo se dispone el aula para cada propuesta, cómo se constituyen las grupalidades y los diferentes grupos de trabajo; qué espacios y tiempos de la cultura institucional de ese Nivel en el cual se desarrolla la tarea requiere ser revalorizado o profundizado para fortalecer la enseñanza.

El diseño de la planificación deberá reflejar el Modelo pedagógico de la Modalidad desde una mirada institucional. Para ello, como fue mencionado anteriormente, será necesario contemplar la heterogeneidad de las aulas, la diversidad de intervenciones, la complejización y los recortes didácticos necesarios para fortalecer los aprendizajes. Esto conlleva un hacer “equipo” en las aulas, lo que supone la construcción de condiciones pedagógicas que permitan la gradualidad, la secuenciación y profundización de los contenidos de enseñanza.

Esta construcción será posible en la medida en que se hayan establecido acuerdos previos entre los equipos de conducción de Nivel y Modalidad.



Este proceso requiere:

- **Transversalizar en la práctica la perspectiva de discapacidad** y ponerla en diálogo con el posicionamiento sobre la enseñanza, los enfoques de las áreas, la concepción de evaluación y las características del grupo.
- **Compartir y/o integrar el proyecto institucional del nivel y la modalidad a la propuesta educativa conjunta** y, en función de esto, poder analizar los proyectos previstos para desarrollar las situaciones de enseñanza. En este punto será importante seleccionar y/o tomar conocimiento de los contenidos, definiendo los objetivos en cada una de las instancias de planificación (anual, proyectos, secuencia de actividades).
- **Organizar el tiempo de la enseñanza.** Por un lado, los tiempos de intervención en términos de presencia de la Modalidad en los niveles para garantizar la enseñanza a cada trayectoria educativa y por el otro aquellos destinados para planificar, revisar y evaluar la propuesta. La relación entre la organización del equipo docente y la dimensión del tiempo, es que esta última dispone a los equipos de trabajo no solo como una cuestión de agenda compartida, sino como resultante de un análisis de las trayectorias. Es decir, que esta relación supone considerar la gradualidad y la temporalidad de las intervenciones en las distintas áreas, a lo largo del ciclo lectivo y la biografía escolar de las y los estudiantes. Las prácticas deben reflejar la trama de relaciones y acciones de los diferentes actores institucionales con los que se abordan las trayectorias, las distintas estrategias de enseñanza, los tiempos significativos para cada trayectoria y la grupalidad en la cual se interviene.
- **Planificar la evaluación como un componente fundamental de la enseñanza.**
Afirmamos que: “(...)la evaluación está enmarcada en determinada ideología sobre la educación y la función de la escuela definidas en los marcos político-pedagógicos de una jurisdicción. Esto nos habla de su carácter político, que sostiene una determinada ética y una responsabilidad. Toda evaluación produce afirmaciones políticas en cada escuela y hasta en los Ministerios, que producen efectos sobre personas en particular, instituciones, implementación de políticas educativas, etc.” (DEE, 2022).

En el marco del trabajo entre escuelas, planificar la evaluación requiere considerar la propuesta pedagógica y la trayectoria escolar de cada estudiante. Para ello es necesario volver a mirar las condiciones que se generan entre quienes evalúan, los criterios acordados, los tiempos estimados, los objetivos de enseñanza que se propusieron y las decisiones que queremos tomar cuando evaluamos.

Asimismo, **la evaluación implica revisar y analizar los acuerdos realizados al momento de la confección de la propuesta pedagógica,** la secuenciación y gradualidad para cada clase, los contenidos seleccionados hacia el



colectivo de estudiantes. Esto nos permite identificar con qué estrategia la o él estudiante se vio favorecida/o para acceder a los contenidos propuestos, en qué instancias fue necesario realizar otras especificaciones en función de su desempeño y si fuera necesario construir nuevas estrategias.

Evaluar procesos requiere acordar los tiempos y la definición de los cortes necesarios. Es decir, que la evaluación de un recorrido de enseñanza da cuenta de los aprendizajes en relación a una situación inicial. Es interesante entonces construir y utilizar distintas formas e instrumentos de evaluación que den cuenta de aquello que queremos evaluar. Como señalamos anteriormente evaluamos aprendizajes, pero a su vez la enseñanza, la implementación de la propuesta, las estrategias metodológicas, los materiales, etc. Consideramos sumamente importante saber que conformamos un equipo, y que llevamos adelante un proceso de enseñanza compartida, lo cual supone protagonismo en decisiones tales como por qué evaluar, qué evaluar, y quienes evalúan.

Aludimos a todos aquellos momentos en que se evalúa un contenido; a situaciones de definición que implican la promoción de un año a otro o la finalización de un ciclo o nivel educativo; y también, a la realización de las pruebas estandarizadas. En relación a esto último, nos interesa puntualizar que dichas evaluaciones no definen las trayectorias de las y los estudiantes, sino que se proponen revisar los contenidos enseñados y aprendidos. Creemos entonces, que todas y todos somos responsables de la evaluación y que la misma contribuye a visibilizar el valor pedagógico de la Educación Especial como Modalidad.

Por lo dicho anteriormente, la planificación y la evaluación son reflejo de una construcción colectiva, dinámica, que posibilita la concreción efectiva del trabajo entre escuelas y, en consecuencia el desarrollo de un saber compartido.



PALABRAS FINALES

¿Cómo enseñar entre varios lo común? ¿Cómo hacer de la inclusión educativa un verdadero quehacer entre escuelas? Trascender la matriz de formación inicial que no nos preparó para enseñar con otras/os, ni que consideraba la enseñanza como un territorio compartido, es un desafío ineludible para un sistema que se considera inclusivo e integral. Sabemos que nadie aprende sola/o y de alguna manera, tampoco es posible enseñar en soledad. Nuestra modalidad, que cumple sus primeros 75 años garantizando derechos y conmoviendo la uniformidad de un sistema educativo que sigue disputando aún hoy el mandato de homogeneización que lo constituyó, tiene mucho para aportar, pero también para seguir profundizando y transformando. La enseñanza entre escuelas es entonces, una condición necesaria de un sistema educativo con perspectiva de discapacidad que pretenda ser más justo democrático y emancipador.



BIBLIOGRAFÍA

DGCYE. (2017) Resolución N° 1664/17. Educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos de la provincia de Buenos Aires.

DGCYE. Dirección de Educación Especial. (2022) Resolución N° 3743/22. Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

DGCYE. Dirección de Educación Secundaria. (2024) Resolución N° 1650/24. Régimen Académico para la Educación Secundaria.

DGCYE, Dirección de Educación Especial (2024). Disposición 20/24.

DGCYE. Dirección de Educación Especial. (2022) Documentos de apoyo. Saber pedagógico y organizaciones institucionales de las escuelas de Educación Especial.

DGCYE. Dirección de Educación Especial. (2022) Comunicación N° 71/22. La evaluación como derecho. Propuesta de Trabajo para la Jornada Institucional.

DGCYE. (2023) Revista Anales de la Educación Común. Volumen 4, N° 1-2, 2023. Conmover la uniformidad. La Educación Especial en el sistema educativo bonaerense.

Almeida, Angelino (comp.) (2009) Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Morin, Edgar. (1990) Introducción al pensamiento complejo. España. Ed. Gedisa.



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES