

5 B9LC!F9GC @ 7 -é B' Bš' ( +#GG; 97 D#A)

## ANEXO

### DATOS DE LA INSTITUCIÓN

Nombre: Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes"

Domicilio: Güemes 3859. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-N° de CUE del Establecimiento: 0200717

Tel. 4824- 0383

Correo electrónico: [ens6de2@buenosaires.edu.ar](mailto:ens6de2@buenosaires.edu.ar)

Nivel Terciario. Profesorado de Educación Inicial. Horario de funcionamiento: Turno tarde y vespertino.

Nombre y apellido de la Rectora: Prof. Mirta Cristina Nasif de Czaja

Nombre y apellido de la Regente del Profesorado: Lic. Prof. Virginia Loussinian

Nombre y apellido de las docentes responsables del diseño del Proyecto:

Lic. Prof. Lidia Beatriz Roccella (Coordinadora Campo de las Prácticas) Correo electrónico: [lidiaroccella@gmail.com](mailto:lidiaroccella@gmail.com)

Lic. Prof. Vanesa Casal (Responsable de la articulación Espacios de Definición Institucional)

Correo electrónico: [vcasal@bue.edu.ar](mailto:vcasal@bue.edu.ar)

### POSTÍTULO DOCENTE:

#### 1-Título o certificación que emite:

"Especialización Docente de Nivel Superior en Inclusión Educativa"

Institución: ENS N° 6

#### 2-Duración:

La carrera presenta una duración de 640 horas cátedra o 427 horas reloj distribuidas a lo largo de 3 cuatrimestres.

#### 3-Destinatarios:

##### **-Perfil de los destinatarios:**

Se trata de un profesional docente con inserción en actividades educativas de enseñanza, gestión, coordinación o investigación interesado y/o comprometido en la promoción y puesta en práctica de prácticas y proyectos de inclusión educativa.

Para cursar la carrera, los postulantes deberán poseer:

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

- a) Título docente para cualquier nivel y modalidad o
- b) Título de Nivel Terciario No Universitario o Universitario acompañado de certificación de antigüedad, experiencia y/o servicio docente en establecimientos educativos oficiales.

**-Presentación del proyecto:****1-Justificación del proyecto:**

¿Por qué sostener una especialización para docentes dedicada al tratamiento de la inclusión educativa?

En primer lugar, porque el Profesorado de Educación Inicial de la ENS N° 6, es pionera en el estudio y análisis de la inclusión educativa desde el año 2009 a través de la elaboración de los Espacios de Definición Institucional, lo que nos permitió seguir pensando y avanzar en la construcción del presente proyecto de formación docente permanente. Si bien la formación inicial pareciera ser una llave para asegurar prácticas inclusivas y deconstruir viejos modelos, se hace necesario trabajar con los docentes en ejercicio revisando prácticas habituales y culturas escolares que suelen ser homogeneizantes. Sostenemos que esta definición es política en tanto requiere de una interrupción de los modelos clásicos que entienden a la formación inicial y a la formación continua como etapas inconexas que abordan saberes técnicos específicos basados en el criterio de actualidad.

En segundo lugar y siguiendo esta idea, reforzamos la postura acerca de que resulta un hecho contemporáneo pensar en la urgencia de una educación para todos los niños, niñas y adolescentes que no se fundamente sólo en criterios pedagógicos (referidos a la enseñanza en contextos escolares formales e informales) o metodológicos (referidos a cómo generar contextos inclusivos de enseñanza, es decir problema que se resolvería a través de la capacitación de los docentes en estrategias y trabajo en equipo). La urgencia tiene más que ver con criterios de orden social, histórico, político, jurídico, entendiéndose que "la escuela para todos" supone un valor ético y filosófico que trasciende el contexto en el cual surgió. Desde esta mirada, el concepto de "concernimiento" que designa al proceso como "*...no de "integrar" al otro, sino de (...) retomar la dimensión de la subjetividad, como el ocuparse con y del otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana...*" (Jacobó Cupich, Z, 2008, p. 5) nos permite seguir reflexionando acerca de la diversidad y pluralidad como rasgo común.

En tercer lugar, ambos proyectos, el de formación docente inicial y el de formación docente permanente, nos permitió - junto a estudiantes y docentes cursantes de la especialización-, relevar información acerca de las representaciones de los docentes y profesionales de apoyo sobre la inclusión educativa y su impacto sobre la utilización de *apoyos profesionales y recursos* para remover las *barreras* más frecuentes que obstaculizan el aprendizaje y la participación de niños y niñas del nivel inicial, trabajo desarrollado y presentado en dos espacios académicos nacionales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El primer trabajo que realizamos se presentó en el 1er. Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación realizado en la ciudad de Tandil los días 16, 17 y 18 de mayo de 2013 Área: Formación Docente. Universidad

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

La identificación de estas problemáticas en los jardines y escuelas de la jurisdicción merecen ser abordadas, presentando alternativas de formación docente continua, capaces de potenciar a sus docentes a través de herramientas conceptuales e instrumentales que garanticen el desarrollo de experiencias democráticas atendiendo las necesidades y demandas de los niños y niñas que allí concurren, presenten o no discapacidad y de instalar formas nuevas de concebir la inclusión escolar de niños y niñas, poniendo en acción prácticas que favorezcan estos procesos y el trabajo con otros docentes, especialistas y redes.

### **2- Fundamentación:**

Desde hace varios años el enfoque que orienta las intervenciones en Educación Especial ha ido variando por diferentes motivos, uno de ellos, se vincula a la legislación internacional, nacional y jurisdiccional. Se cuenta con abundantes convenciones, declaraciones, leyes, decretos y recomendaciones que impulsan la integración escolar y proponen la inclusión plena. A modo de ejemplos se señala la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24, la Ley Nacional de Educación 26.206 en sus artículos 11, 4, 42, la Constitución de la Ciudad en su artículo 24, la Declaración de Salamanca en 1994, el Acuerdo Marco A-19 (1994), la actual resolución de Consejo Federal 155/201, entre las más importantes, por lo cual, la inclusión educativa, aparece en el marco normativo como política de Estado.

Desde el origen del sistema educativo, la mirada sobre el sujeto de la educación especial, que se conformó con los aportes de varias disciplinas, hizo foco en la deficiencia del sujeto. Las prácticas que históricamente se implementaron fueron de la extinción al encierro, del encierro a la segregación, de la segregación a la integración y de esta a la inclusión.

Desde los actuales paradigmas es necesario centrar la mirada en la comprensión de los niños con discapacidad como sujetos de derecho por encima de las demás lecturas, sin subestimar los aportes de todas las disciplinas, especialmente las que hacen a la pedagogía. Esta mirada resulta fundamental para pensar los sujetos que aprenden en la escuela: sujetos de derecho a la educación y no sólo del derecho a la educación.

En este sentido, ciertas lecturas de la Psicología histórico- cultural y socio cultural han elaborado cuerpos teóricos que ayudan a comprender cómo aprende un sujeto más allá de las clasificaciones que lo "caracterizan". La interpretación de estas lecturas por la psicologías educacionales, ofrecen pistas para comprender a un *sujeto en situación*, sujeto que participa de una actividad en una comunidad desde diferentes posiciones subjetivas, y que aprende precisamente a través de esa participación y con la guía de otros. Como señala Baquero, R. (2006) no se trata de un individuo auxiliado, sino de un sujeto en situación.

---

Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. En este evento nuestro trabajo se tituló "*Inclusión educativa. Modelo para armar*". El segundo trabajo aborda además la producción de categorías conceptuales, producto del trabajo colectivo de estudiantes y docentes cursantes de la especialización, se titula "*Tematizar la inclusión educativa desde la formación inicial de educadores y durante la práctica docente*", se presentó recientemente en el I Simposio Internacional del Observatorio de discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, 11 y 12 de septiembre de 2014.

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

La descripción del aprendizaje del individuo auxiliado es aquella que comprende el aprendizaje y progreso cognitivo a partir del “auxilio” de un experto sobre un novato. Esta situación podría asimilarse al enfoque centrado en el sujeto como portador del déficit, que para adaptarse a la vida escolar, se torna objeto de adaptaciones con el fin de “poder estar” en la escuela. Contrariamente, la descripción del sujeto en situación, será la de aquel que participando de una situación de aprendizaje en una comunidad de práctica, transforma la realidad y es transformado por ella, situación que podría asemejarse a la que se plantea desde el paradigma de la inclusión educativa, donde la diferencia es un valor para construir un capital cultural compartido, y el conocimiento, un objeto vivo que se modifica permanentemente, por lo tanto no hacen falta adecuaciones o adaptaciones para un determinado estudiante, sino simplemente, remover las “barreras”. Desde estas lecturas, el contexto se vuelve profundamente productor de capacidad y educabilidad.

La delimitación de los “perfiles” de los alumnos que concurren a las escuelas de educación especial o que se encuentran incluidos en escuelas comunes es claramente política. No existe una definición de normalidad que las delimite. Los alumnos que concurren a las escuelas especiales de la Ciudad de Buenos Aires presentan discapacidad o no. En los últimos años ha crecido el ingreso a las escuelas de educación especial de niña/os y jóvenes con problemáticas de vulnerabilidad social, económica, familiar que impactan en su subjetividad y que han sido orientados a instituciones dependientes de la Dirección de Educación Especial.

Estas derivaciones junto a los altos índices elevados de repitencia y deserción, según Baquero, R. (2000, p. 65) *“pone en cuestión la educabilidad de los alumnos provenientes de sectores populares, al menos dentro de los parámetros de la escuela “común”. La pregunta, que con cierto cinismo no suele formularse, es la de qué clase de “comunidad”, qué clase de aparente homogeneidad, delimita la escuela común cuando excluye a gran cantidad de alumnos de sectores populares o los contiene con esfuerzo bajo el precio de la repitencia y “sobreedad” y bajo la sospecha de anormalidad o patología”*.

Sumado a ello, la sola existencia de uno u otro tipo de escuelas le otorga al sistema la capacidad de que existan sujetos que las habiten. La pregunta es entonces, ¿Qué sucedería si no hubiera escuelas de educación especial? o ¿Qué impacto subjetivo tiene un niño que ingresa, permanece y/o es orientado a una escuela de educación especial?

Para responder a estas preguntas, es necesario hacer historia. En este sentido, varios autores han estudiado a la escuela como dispositivo moderno. En palabras de Foucault, M. (1985 p. 127) un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (...) la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos (...) una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante”*. De esta manera, el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder, pero además, incluye en sí la *episteme*, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

que no es científico. Desde esta perspectiva, tanto el éxito como el fracaso escolar, son resultado del régimen de visibilidades que produce la organización escolar.

En la constitución del dispositivo escolar moderno se establecen, en términos de Trilla, J. (1989) los “*determinantes duros*” que lo definen, como el tiempo, el espacio, el colectivo, los contenidos, las metodologías des-contextualizadas, la relación docente-alumno, elementos presentes en toda situación escolar. Si se analizan estos determinantes duros con una mirada amplia, se puede percibir que no están en “la naturaleza” y que en todos los casos son decisiones culturales enmarcadas en proyectos políticos. Sin embargo por ser un dispositivo sostenido en una red de relaciones, aparece ante los actores educativos, sociales, y responsables políticos casi como un destino único y posible para todos los niños/as, jóvenes y adultos, de ahí que quien no puede permanecer en él, porta algo de la anormalidad o del déficit. Es por ello que el dispositivo escolar puede considerarse como un dispositivo de gobierno del desarrollo, “*en el sentido de que resultan prácticas que no operan simplemente obturando o facilitando el despliegue de una subjetividad, sino configurando escenarios donde se producen formas de subjetividad particulares*” (Baquero, 1998).

Pero la escuela común, no recorrió sola este trayecto: “*En su recorrido, la acompañó la Escuela Especial, que se inicia en el siglo XIX indiferenciada de la Medicina. Fue el período de la pedagogía terapéutica, asistencial, que no logró romper los lazos con la curación y el aislamiento, mostrando asimismo su propósito de rehabilitar funciones sensoriales, mentales, y más tarde corporales, afectadas por la enfermedad o el traumatismo. Nace, poco tiempo después, el concepto de retardo pedagógico, que en la práctica funcionó como norma para conocer el nivel mental de un niño, derivando más tarde en el de retardo mental, y luego en el de debilidad mental*”. (Tome y Koppel, 2008 p.11). Es por ello, que la escuela especial en su origen, ha mantenido las mismas características que la escuela común, albergando durante años, todo “lo diverso”, aún en la forma de “retraso mental leve” adjudicado a los niños cuyo capital cultural no se acercaba a los estándares culturales dominantes (Lus, M. A., 2008).

En los años 70' y 80', autores como Baudelot y Establet o como Bowles y Gintis han puesto de manifiesto cómo los sectores populares eran expulsados de la escuela o derivados a ramas más desprestigiadas donde se preparaba para el trabajo manual (Gluz, N. y otras, 2002). Estas teorías que se constituyen desde el enfoque crítico reproductivista han desocultado la selección social que cumplía el sistema educativo bajo el velo de la igualdad y neutralidad de la escuela. Los discursos de los 90, solidarios con enfoques neoliberales, signados por los modelos sociales y económicos de exclusión de minorías, también han impactado sobre el problema de la Inclusión Educativa. La escuela especial se había constituido como un campo heterogéneo a través de la inclusión sucesiva de las diversas segregaciones: hijos de nuevos inmigrantes, de pobres, de desocupados: un nuevo territorio problemático en expansión, primero los niños diferenciales luego, acompañados por los nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente discapacitado.

Según De la Vega, (2010, p. 214) “*la adopción, hacia la década de los 90 de los nuevos discursos integracionistas por parte de las agencias educativas nacionales, promovió -con mucho entusiasmo- los relatos sobre el reconocimiento de la identidad, la diversidad en las aulas y la integración escolar...*”

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Cabe aclarar que la propia definición de la inclusión educativa se centró sobre todo en la transformación de la escuela para *“la integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades”* (Ley Federal de Educación, 24195, art 5 inc. k). Asimismo dicho plexo normativo, en el artículo 90, señala que *“La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la **integración** a las unidades escolares comunes”*

La “integración” desde esta normativa alude a una respuesta educativa específica en la que cada niño que posee una necesidad educativa especial, desarrolle hasta donde sea posible, sus propias capacidades y aptitudes que le permitan valorar y decidir, en la medida que pueda, su nivel de integración social. El proceso educativo quedaba a cargo del personal especializado quien debía adoptar criterios particulares del currículo, organización escolar y material didáctico. No centraba su mirada sobre el contexto, sino sobre las adecuaciones en función de un estudio de las capacidades de los sujetos a “integrar”.

En este sentido la Ley Nacional de Educación 26206 (2006) ofrece un posicionamiento centrado en los derechos de los niños con discapacidad y establece **la inclusión educativa** como política de estado poniendo énfasis en la capacidad de los contextos escolares para hacer posible la escuela para todos.

Lentamente el sistema educativo argentino, y en especial el de la Ciudad de Buenos Aires fue diversificando la oferta de la educación especial para atender a estos niños “anormales, deficientes o especiales” (De la Vega, 2010). La noción de normalidad y anormalidad se va configurando a medida que se van creando nuevas categorías y con ella nuevos modos de pensar la cobertura educativa.

En este marco, la inclusión se presenta en los Documentos del Ministerio de Educación de la Nación *“como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para: la aceptación y valoración de la diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno; la definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación; el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural; el aprendizaje constructivo. Una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes y puedan aprender”*

En el Documento *“La educación especial: una modalidad del sistema educativo en Argentina”* (2009) se señala que la inclusión es, por lo tanto, una visión de la educación basada en la diversidad, en la que la inclusión es un *proceso*, que busca identificar y *remover barreras*; se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes, poniendo especial cuidado en aquellos *grupos* de estudiantes con *mayor riesgo* de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

De esta manera, la inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares. Los estados deben asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación; accedan a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva en igualdad de condiciones en la comunidad en la que viven; se presente el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

efectiva; se faciliten medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Al mandato fundacional de la Escuela Especial: educar *al diferente* en espacios *diferentes*, con modos y tiempos *diferentes* y a través de la mediación de docentes *diferenciales* e instrumentos culturales *diferentes*; se le opone hoy el de la escuela inclusiva. La inclusión plena -como se la nombra en los documentos nacionales e internacionales [3]- propone el ideal de “una escuela común para niños diferentes” (García Pastor, 1993). La inclusión como posición, sin embargo enfatiza la necesidad de pensar políticas, culturas y prácticas centradas en las condiciones de enseñanza en contextos escolares de valoración de la diferencia como posibilidad.

En cuanto a la educación especial, que es especial y no solamente destinada a los “especiales” va a consistir en un campo dentro de la pedagogía destinado a pensar la inclusión educativa de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, asegurando el derecho a la educación y sobre todo el derecho a la educación inclusiva. Este campo se complementa con el de la educación común para garantizar trayectorias escolares inclusivas y no fragmentadas o segregadas. La escuela común deberá flexibilizar los determinantes pero la educación especial también. Campos diferentes pero complementarios.

Conviene aclarar el sentido de la modalidad asociado a las perspectivas teóricas inclusivas que conllevan prácticas de integración escolar. Mundialmente a partir de los años 50 se inicia un movimiento dentro de la educación especial que tiende a la “normalización” es decir a preparar a algunos alumnos para la integración a la escuela común, propiciando adaptaciones del currículum y buscando forzar ciertas capacidades para su adaptación al nuevo escenario. Este enfoque pervive en las prácticas y discursos de funcionarios, supervisores y docentes. Es el estudiante el que debe poseer las condiciones para poder formar parte de la escuela común o especial. Y es la escuela común y sus condiciones, la que delimita su integración y su ingreso.

Desde las perspectivas teóricas inclusivas, a partir de los 90 en Estados Unidos y luego en Europa se entiende la inclusión educativa como aquella que propicia que: *“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidades y niños bien dotados (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (...) El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras”* (UNESCO, 1994, pp. 59-60).

Desde la perspectiva de este postítulo, se pondrá énfasis en concebir a la educación inclusiva como aquella que garantiza la escolarización y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y que entiende a la educación especial como un continuo de prestaciones escolares brindadas por instituciones específicas que ofrecen servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con diferentes necesidades educativas, temporales o permanentes. De tal manera, las formas de educar adquieren otras configuraciones en diversidad de espacios y tiempos: en establecimientos de educación

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

común, en escuelas o servicios especiales, en instituciones de la comunidad, en red con otros efectores.

En este contexto la integración escolar aparece como una forma posible de la inclusión educativa- y no la única- articulada con las trayectorias educativas integrales de niños y jóvenes con discapacidad.

### **Bibliografía:**

-Baquero R.

(1996) *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Buenos Aires: Aique.

(2000) *“La educabilidad bajo sospecha”*. En Cuadernos de Pedagogía N° 9. Rosario

(2001) *“Contexto y aprendizaje escolar”*. En Baquero y Limón: *“Introducción a la psicología del aprendizaje escolar”*. Buenos Aires: Ed. UNQ.

(2002) *“Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva psicológica situacional”*. México: Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV.

(2006) *“Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”* (en prensa). En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.

(2007) *“Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”*. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comp.) *“Las formas de lo escolar”*. Buenos Aires: Del Estante.

-Baudelot C, Establet R (1971) *“La escuela capitalista”*. París: Míspero.

-Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *“La instrucción escolar en la América capitalista”*. Madrid: Siglo XXI,

-Casal V. & Lofeudo S. (2009): *“Integración escolar: una tarea en colaboración”*. En Identidad y diferencia. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integrac-escolar.pdf>

-Casal, V. y Roccella, L. (2013) *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia. De la Vega, E. (2010) *“Anormales, deficientes, especiales, Genealogía de la Educación Especial”*. Buenos Aires: Noveduc- Colección Discapacidad.

-Casal, V., Beraldo, Ali (2012) *“Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial”*. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

-Daniels, H. Vygotsky and inclusion. (Chapter 3, pp. 24-37) En Hick P, Kershner R, and Farrell, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna para Psicología Educativa CA II FAc. de Psicología UBA

-Dubrovsky, S. (2007) *“Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario”*. Disponible el 3 de junio de 2014 en: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/dubrovsky.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf)

-Eroles, C. y Fiamberti, H. (2009) *“Los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par. Cap. 1

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

- Engestrom, Y. (2001) "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1
- Frigerio, G y Dicker G (2005) "*Educarse es un acto político*". Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Foucault, M. (1985) "*Saber y verdad*". Madrid: Ediciones La Piqueta.
- García Pastor, C. (1993) "*Una escuela común para niños diferentes, la integración escolar*". España: Promociones y publicaciones Universitarias.
- Lus, M. A. (2008) "*De la integración escolar a la escuela integradora*". Buenos Aires: Paidós.
- López (comp) (2009) "*Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina*". Documento Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (1998): "*¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*" [reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" noviembre de 1993, y publicado en Cucuzza, H. R. (comp.): Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009) "*Las trayectorias escolares*". Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Tomé, J. M. y Köppel, A. (2008) "*La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*". Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Ministerio de Educación.
- Trilla, J. (1985) "*Características de la escuela*". En "*Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*". Barcelona: Laertes.
- V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia: Infancia, Adolescencia y Cambio Social (2012) "*Documento para el debate: La infancia o cómo se comienza a comenzar*", San Juan, República Argentina. Disponible el 29 de julio de 2012 en [http://www.vcongresomundialdeinfancia.org/pdf/la\\_infancia\\_bustelo\\_graffigna.pdf](http://www.vcongresomundialdeinfancia.org/pdf/la_infancia_bustelo_graffigna.pdf)

### Documentos consultados

- República Argentina- Ley Federal de Educación 24195 (1993)
- República Argentina- Ley de Educación Nacional 26206 (2006)
- República Argentina Resolución del Consejo Federal de Educación nro. 155/11. (2011) Marco General y Artículos relacionados con el Nivel Inicial y la atención a la primera infancia.
- República Argentina: Acuerdo Marco para la Educación Especial A-19 (1998)
- Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. (2006)
- Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Año 2000
- UNESCO Declaración de Salamanca, 1994

### 3-Diseño Curricular

#### Estructura

(Organización prevista: espacios curriculares, propuestas y relaciones entre ellas  
 Unidades curriculares (materias, talleres, seminarios, pasantías, trabajos de campo, módulos, otros). Distribución de la carga horaria por unidad curricular y total de cursado, en horas reloj)

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

El presente plan de estudios se compone de tres trayectos, pensados como recorridos que si bien se caracterizan por la especificidad de sus contenidos, confluyen y se entrecruzan interpelando y problematizando las prácticas de los sujetos que los recorren. Los mismos se denominan:

- a- de Actualización Conceptual
- b- de Herramientas para la Intervención
- c- de Prácticas Inclusivas sobre terreno.

Cada trayecto presenta diferentes unidades curriculares, orientadas a su vez, a promover relaciones más abiertas y autónomas con el saber, aspirando a que los docentes se apropien de conocimientos cada vez más complejos y, analicen y resignifiquen los conocimientos previos acerca del objeto de estudio (la educación inclusiva) con los que arriban a la carrera.

Siguiendo el sentido de lo expuesto en los párrafos anteriores, se seleccionaron las siguientes unidades curriculares: seminarios, talleres y trabajo de campo con espacios de cursada presencial y de trabajo autónomo.

-Seminarios: hacen referencia a la amplitud y profundización de un recorte dentro de un campo de saberes a partir de un tema o problema considerado relevante. Promueven el desarrollo de la indagación, el análisis y la argumentación de diferentes enfoque teóricos.

Se cursan presencialmente y cuentan con algunas horas de trabajo autónomo a efectos de permitir una reelaboración personal y grupal de los contenidos abordados en los diversos encuentros para que se realicen las articulaciones adecuadas a la propia práctica y experiencia de los cursantes.

-Talleres: enfatizan la relación entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción. Buscan promover la participación activa de sus integrantes con el objeto de enriquecer las soluciones a los problemáticas reales que se plantean; se constituyen en base para la reflexión y la toma de decisiones. Se cursan de modo presencial con el objetivo de problematizar prácticas, manipular materiales, poner en discusión y reflexionar diversos constructos y modelos mentales.

-Trabajo de Campo: persigue como objetivo la recogida y el análisis de información sustantiva, sobre el recorte de la realidad que se desea conocer contribuyendo a ampliar y profundizar el conocimiento teórico otorgando nuevo sentido a los conceptos. Esta modalidad se orienta a promover en los cursantes una actitud interrogativa articulando el tratamiento conceptual de aspectos de la realidad educativa con referentes empíricos relevados en terreno. Su elaboración implica el recorte de un objeto de estudio, la definición de un problema, la formulación de hipótesis previas, la recolección en terreno de información, la definición de marcos teóricos e interpretativos que aborden el objeto, el análisis e interpretación de los datos, y la producción de conclusiones. Los mismos tienen una profunda imbricación en la práctica y se articulan con ella en la construcción de un producto final para lo cual cuentan con horas de trabajo presencia y autónomo.

A continuación se presentan los Trayectos con los espacios curriculares que corresponde a cada uno.

**Trayecto de Actualización Conceptual:**

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

- 1) Seminario Escuela, igualdad y diversidad
- 2) Seminario Infancia, derechos e inclusión
- 3) Seminario Políticas públicas y gestión de la educación inclusiva
- 4) Seminario Modelo social de la discapacidad

**Trayecto de Herramientas para la Intervención:**

- 1) Taller de lectura y análisis de normativas sobre Inclusión Educativa
- 2) Taller Configuraciones de apoyo para la inclusión
- 3) Taller Las TIC como herramientas para la inclusión
- 4) Taller Redes salud/educación/participación comunitaria
- 5) Seminario-taller: Trayectorias escolares, aprendizaje y terminalidad

**Trayecto de Prácticas Inclusivas en terreno**

1. Trabajo de Campo I: herramientas para la investigación
2. Trabajo de Campo II: Diseño de proyecto de gestión de la inclusión.

**Distribución de la carga horaria por u. curricular y total de cursado en horas reloj**  
**Estructura Curricular Especialización Docente de Nivel Superior en Inclusión Educativa**

| Espacio Curricular   | Unidad Curricular | Horas cátedra (cursantes) |                     |         | Horas cátedra Totales (cursantes) |          |       | Horas cátedra profesor |               | Cuatrimestre |
|--|-------------------|---------------------------|---------------------|---------|-----------------------------------|----------|-------|------------------------|---------------|--------------|
|  |                   | Presenciales              | De trabajo autónomo | totales | pres                              | Trab aut | Total | Horas docentes         | Horas totales |              |
| <b>Escuela, igualdad y diversidad</b>                            | Seminario         | 3                         | 1                   | 4       | 48                                | 16       | 64    | 3                      | 48            | 1            |
| <b>Infancias, derechos e inclusión</b>                           | Seminario         | 3                         | 1                   | 4       | 48                                | 16       | 64    | 3                      | 48            | 1            |
| <b>Taller de lectura y análisis de normativa sobre inclusión</b> | Taller            | 2                         | 0                   | 2       | 32                                | 0        | 32    | 2                      | 32            | 1            |

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

|   |                  |           |          |           |            |            |            |           |            |   |
|---|------------------|-----------|----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|---|
| <b>educativa</b>  |                  |           |          |           |            |            |            |           |            |   |
| <b>Trayectorias escolares, aprendizaje y terminalidad</b>             | Seminario-taller | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 1 |
| <b>Políticas públicas y gestión de la educación inclusiva</b>         | Seminario        | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 2 |
| <b>Modelo social de la discapacidad</b>                               | Seminario        | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 2 |
| <b>Configuraciones de apoyo para la inclusión</b>                     | Taller           | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 2 |
| <b>Trabajo de campo I: herramientas de investigación educativa</b>    | Trabajo de Campo | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 2 |
| <b>Las TIC como herramientas para la inclusión</b>                    | Taller           | 3         | 0        | 3         | 48         | 0          | 48         | 3         | 48         | 3 |
| <b>Redes salud/educación/participación comunitaria</b>                | Taller           | 2         | 1        | 3         | 32         | 16         | 48         | 2         | 32         | 3 |
| <b>Trabajo de campo II: diseño de proyecto de inclusión educativa</b> | Trabajo de Campo | 3         | 1        | 4         | 48         | 16         | 64         | 3         | 48         | 3 |
| <b>TOTAL:</b>   |                  | <b>31</b> | <b>9</b> | <b>40</b> | <b>496</b> | <b>144</b> | <b>640</b> | <b>31</b> | <b>496</b> |   |

**Régimen académico**

**Descripción general de las condiciones de cursado del plan de estudios:**

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

La implementación de este postítulo, plantea una organización temporal por cuatrimestre que permite la concentración de horas de cursada en cuatro encuentros intensivos mensuales los días viernes (18 a 22 hs.) y sábados (8 a 13 hs.) con una frecuencia quincenal, es decir todos los viernes y sábados por medio.

Se desarrolla en tres cuatrimestres con formatos curriculares variados, ofreciendo asignaturas opcionales de prácticas en el propio terreno laboral en el segundo cuatrimestre y participación en eventos académicos en el tercero, con presentación de producciones personales.

La diversidad del formato y los trayectos de actualización, herramientas y prácticas permite acercarnos a una formación que apunte a abordar problemas reflexionando sobre ellos y sobre temáticas más abarcativas en el marco de las políticas que los constituyen.

Los espacios de trabajo autónomo serán acompañados por tutorías que estarán a cargo de los docentes de los diversos espacios y consistirán en trabajos de búsqueda de información en diversos medios y redes sociales, clasificación de información estadística, investigación en el campo, análisis de materiales proporcionados por los docentes, participación en espacios virtuales de intercambio o producción, entre otros.

A partir de la evaluación de las primeras cohortes, se analizará la posibilidad de ofrecer espacios curriculares semipresenciales.

**Equivalencias:**

No se otorgarán equivalencias.

**Régimen de calificación**

La escala de calificación será de 1 a 10 puntos, resultando aprobados todos los espacios curriculares con calificación igual o superior a 7 puntos.

Los requisitos de aprobación de cada una de las unidades curriculares en sus diferentes modalidades son:

- Producción de un trabajo monográfico y defensa en coloquio.
- Análisis de caso.
- Análisis de investigaciones
- Presentación de trabajos parciales/finales según condiciones establecidas para cada taller
- Elaboración de informes, producto de los resultados del Trabajo de Campo seleccionado.
- Elaboración y presentación pública del Trabajo Final Integrador realizado según lo pautado por cada profesor.

**Condición de estudiante libre**

No se admite la condición de estudiante libre

**Modalidad de cursada.**

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Presencial.

**-Régimen de asistencia y regularidad**

Para alcanzar la condición de alumno regular, se deberá registrar un 80% de asistencia en cada espacio curricular. Presencial.

**-Obligatoriedad/Optatividad de los espacios curriculares**

Todos los espacios curriculares son obligatorios

**4-Contenidos y bibliografía****1. Escuela, igualdad y diversidad (primer cuatrimestre)**Contenidos mínimos

El mandato homogeneizador de la escuela común. Producción histórica de la escolarización como dispositivo moderno. Naturaleza del dispositivo escolar clásico y producción de fracaso escolar masivo. La estructura del sistema educativo en sus niveles y Modalidades. De la igualdad como horizonte a la igualdad como punto de partida. Diversidad y desigualdad. Diversidad sexual. Diversidad cultural. Representaciones sociales acerca de los buenos y malos alumnos. La escuela y la habilitación de oportunidades.

Bibliografía

Baquero R. y Terigi F. (1996) *"En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar"*. Buenos Aires: Apuntes Pedagógicos N° 2.

De la Vega, E. (2010) *"Anormales, deficientes, especiales. Genealogía de la Educación Especial"*. Buenos Aires: Noveduc- Colección Discapacidad.

Fernández, A.M (2012). "El orden sexual moderno y las diversidades sexuales". Revista Actualidad Psicológica, Septiembre 2012.

Frigerio G. (2004) *"La (no) inexorable desigualdad"*. Buenos Aires: Mimeo para la revista Ciudadanos.

Kaplan, C. (2003) *"Buenos y Malos Alumnos: descripciones que predicen"*. Buenos Aires: Aique

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) *"Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas"*. Buenos Aires: del Estante Editorial.

Núñez, V. (2007) *"Un lugar para la educación frente a la asignación social de destinos"*. Barcelona: Serie Encuentros y seminarios, disponible el 11 de diciembre de 2012 en:[http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)

Pineau, P. (1998) *"¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo [reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno.*

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

*Consideraciones sobre el proceso de escolarización*". Presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" noviembre de 1993, y publicado en Cucuzza, H. R. (comp.): Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ranciere, J. (2003) *"El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual"*. Barcelona: Laertes Ediciones.

Sarlo, B. (2007) *"Cabezas rapadas y cintas argentinas"*. En La máquina cultural. Buenos Aires: Seix Barral, Tres Mundos, (Cap. 1).

Trilla, J. (1985) *"Características de la escuela"*. En Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes (Cap. 1).

Ley Nacional 26206

**2. Infancias, derechos e inclusión (primer cuatrimestre)**Contenidos mínimos

Desarrollo del concepto de infancia. Definición de la infancia en la modernidad. Las infancias hoy. Infancia y derecho. Concepto de derecho. Sujetos de derechos. Infancia des-realizada e hiperrealizada. Ley 10.903 Patronato de menores. Paradigma de la Protección integral de derechos. Del menor al niño. Leyes de Protección Integral de derechos 114 CABA y 26.061. Derecho a ser oído. Autonomía progresiva. Interés superior del niño. Ética y etiqueta. La división de las infancias. Infancia y aprendizaje: niños que no aprenden. El ejercicio del poder en la escuela. Producción de subjetividad. Derecho a la inclusión educativa. Inclusión educativa como derecho.

- Bibliografía

Alanís, A. L., Elizondo, C. y Reggis, M. I. (2007). *"Tres miradas en torno a infancia y sociedad"*. Buenos Aires: Universidad nacional de Quilmes.

Baratta, A. (2007). *"La niñez como arqueología del futuro"*. En *"Justicia y derechos del niño"*. Santiago de Chile: Unicef.

Belluscio B. (2010). *"El derecho de los niños a ser oídos por el juez"*. Disponible en: [www.caps.com.ar/articulos/articles.php?art\\_id=127&start=1](http://www.caps.com.ar/articulos/articles.php?art_id=127&start=1)

Benasayag, M. y Schmit Benasayag, G. (2010) *"Las pasiones tristes"*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editora Iberoamericana. Cap. 6

Bustelo Grafigna, E. (2012) " *Notas sobre infancia y Teoría: Un enfoque Latinoamericano*". Ponencia presentada en el V Congreso Mundial de Infancia Adolescencia y cambio social, San Juan, disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B4KLM5hTHI1TSTEtA09ZN25Yb2s/edit>

### ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

Casal, V. y Lavagnino, G. (2012) *"Políticas de Infancia en Argentina, sus paradigmas y la construcción de la nueva ley"*. Documento interno de Cátedra ENS 2- EDI 6 Políticas de Infancia y políticas educativas.

Daroqui A y Guemureman S. (1999). *"Los menores de ayer, de hoy y de siempre"*. Publicado en Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales, N°13.

Eroles, C. y Fiamberti, H. (2009). *"Los Derechos de las Personas con Discapacidad"*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par. Cap. 1

Fernández, A. M. (2004). *"Historias de infancia"*. En García Suárez, C. I. *"Hacerse mujeres, hacerse hombres"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Frigerio, G. (2011). *"La división de las infancias"*. Buenos Aires: Del Estante. Cap. 2

Konterlink, I. (1998). *"La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de la ciudadanía?"*. En *"La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención de los derechos del niño, visiones y perspectivas"*. Bogotá: Unicef.

Narodowski, M. (2011). *"Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia"*. Revista Educación y Pedagogía, volumen 23, número 60.

Zapiola, M. C. (2007). *"Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario"*. En Gayol, S. y Madero, M. *"Formas de historia cultural"*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

Zapiola, M. C. (2010). *"La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra Histórica?"*. En Lionetti, L. y Míguez, D. (Comp.) *"Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)"*. Buenos Aires: Pro historia.

Naciones Unidas - Convención sobre los Derechos del Niño – Artículo 12 – Año 2009

### 3. Taller de lectura y análisis de normativa sobre inclusión educativa (primer cuatrimestre)

#### Contenidos mínimos

Diferenciación de los diversos rangos normativos para comprender la institucionalidad de las normas: convenciones, Constitución Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, Leyes Nacionales y de la Legislatura CABA, Resoluciones del Consejo Federal, Resoluciones del Ministerio de Educación CABA, Disposiciones de Dirección general, de Educación y de la Dirección de Educación Especial. Búsqueda, lectura, debate y discusión.

Algunas normas propuesta al momento de la aprobación del postítulo (esto es dinámico acorde a la actualización)\*

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente  
 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad  
 Constitución Nacional, y Constitución de la CABA  
 Ley Nacional de Educación 26206  
 Ley Nacional de promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes 26061- Ley 114 CABA  
 Ley 3331 Legislatura CABA Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena  
 Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26150 y Legislatura CABA 2110  
 Resolución CFE 82/09 (Inclusión Digital), 154/11, 155/11 (Educación Especial como modalidad), 168/12 (modalidad hospitalaria y domiciliaria) 174/12 (trayectorias educativas integrales)  
 Resolución SED 1274/2000 (principios de la integración escolar), Resol 1729/2006, 5337 (alumnas madres)- MEGC/07, Resol MEGCBA 3773/11(acompañantes personales no docentes)  
 Resolución 655/2007 CDNNyA- Resolución 992 SSGEyCP 2013 (abuso, maltrato)  
 DIPOS 32/39 DGEGE 2009 MEGCBA (dispositivos para la integración escolar)  
 Resolución 3278/2013 MEGCBA: Criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas en la Educación Inicial, la Educación Primaria y la modalidad de educación especial”  
 \*Para la lectura de la normativa los cursantes recortarán e investigarán contextualizando en el nivel educativo donde se desempeñan

Bibliografía

Terigi, F. (2008) *“Detrás está la gente”*. Seminario Virtual de de Formación. Lecturas acerca de las políticas educativas de Inclusión e igualdad. Organización de Estados Americanos. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

**4. Trayectorias escolares, aprendizaje y terminalidad (primer cuatrimestre)**Contenidos mínimos

Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales. Los sujetos educacionales como sujetos de derecho en los diversos contextos. Justicia curricular y la interrupción de la desigualdad... Configuraciones de apoyo y acompañamiento de trayectorias escolares. Los educadores y su rol político frente a la desigualdad. La educación como derecho: todos los niños y las niñas en la escuela y aprendiendo. La educación común y la educación especial como modalidad. Programas en la CABA que permiten asegurar la terminalidad.

Bibliografía:

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Belgich, H. (2007) *“Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar”*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Casal, V. & Lofeudo S. (2009): *“Integración escolar: una tarea en colaboración”* en Identidad y diferencia. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, disponible el 29 de julio de 2012 en <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integracion-escolar.pdf>

Maddonni, P. (2014). *“El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación”*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.

Pagano, B. (2009) *“La reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad de la Ciudad de Buenos Aires”*. Madrid: Fundación Iberoamérica para la educación, la ciencia y la cultura.

Skljar, C. y Téllez, M. (2008) *“Conmover la educación”*. Buenos Aires: Noveduc

Tomé, J. M. y Köppel, A. (2008) *“La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje”*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Ministerio de Educación

Sinisi, L. (2010) *“Integración e inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma?”* En Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Diciembre, 2010. ISSN 1853-6549

Terigi, F. (2009) *“Las trayectorias escolares”*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución 174 CFE 2012

**5. Políticas públicas y gestión de la educación inclusiva (segundo cuatrimestre)**Contenidos mínimos

Definición de las políticas públicas. Las políticas públicas y la arena política. Estado, mercado y tercer sector. Políticas educativas y políticas públicas. Normativa y políticas. Programas y políticas. Gestión educativa y gestión escolar. Micropolítica de la escuela. Los docentes y la participación en las políticas educativas de inclusión. La gestión pedagógica y la autoridad. La gestión de la inclusión como gesta situada. Inclusión educativa e integración escolar de

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

personas con discapacidad. Inclusión educativa y educación intercultural bilingüe. Las comunidades de aprendizaje.

### Bibliografía:

Diker, Gabriela (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común?” En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Ezpeleta Justa, (2007) “La implementación de una policía Educativa”. Buenos Aires. Revista el Monitor

Hilb, Claudia (1997) *Concepto de lo político*. En Políticas, instituciones y actores en educación. Comp; Frigerio, Poggi, Giannoni. Edit. Novedades educativas.

Maddoni, P (2014) El Estigma del fracaso Escolar: Nuevos Formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Editorial Paidós Cap. 1 y 2

Meirieu, P. *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* Conferencia dictada en el 2013 en el Ministerio de Educación de la Nación

Meirieu, P. (2008) “El significado de educar en un mundo sin referencia”. En el Módulo: Pensar la escuela.

Perazza R. (2008) *Lo político, lo público y la educación*. En Pensar lo Público Perazza compiladora Edit. Aique

Siede, Isabelino (2008) “El sentido político de la tarea docente”. En *La educación política*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Southwell Myriam (2013) tres décadas de políticas educativas: El papel del estado, esa es la cuestión. En Revista de Educación UNIPE. 30 años de educación en democracia. Tiramonti Guillermina (2008) *Mutaciones en la articulación Estado, sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de la nueva agenda educativa*. En Pensar lo Público. Compiladora Roxana Perazza. Edit. Aique

Thiste Sofía (2014) Problemas estrategias y discursos sobre Políticas Socioeducativas.( 2014) Conferencia dictada en el Ministerio de educación de la Nación

Zeller, N. (2007) “Marco conceptual y metodológico para el estudio de las políticas públicas”. Buenos Aires: Dirección de investigaciones, Subsecretaría de gestión pública, Instituto Nacional de la Administración Pública, disponible en [www.sgp.gob.ar](http://www.sgp.gob.ar)

## **6. Modelo social de la discapacidad (segundo cuatrimestre)**

### Contenidos mínimos

La discapacidad como construcción social. Discapacidad: déficit, barrera y contexto. Definición del contexto con producción de cursos de desarrollo subjetivo. Enfoque clásico y enfoque

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

socio- histórico. Diversas escuelas: psicoanálisis y enfoque cognitivo. Posicionamientos que valoran el contexto en la definición de la capacidad y discapacidad. Herramientas, mediación e interacción social. Modelo médico vs modelo social. Políticas, culturas y prácticas para pensar la educación inclusiva

Bibliografía

Aguilar Montoya, G. *“Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad”*. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva Universidad Interamericana, Julio-2004

Álvarez Uría y Varela, J (1991). *“Arqueología de la escuela”*. Madrid: Endymond.

Brogna, P. (2009). *“Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”* Libro Visiones y revisiones de la discapacidad (Pág. 157 a 186)

Espósito, C. (2013) *“La educación inclusiva”*. Informe del Grupo de Trabajo de Educación – Observatorio de la Discapacidad. Argentina

Eroles, C. y Fiamberti, H. (2009) *“Los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par. Cap. 1

Joffre Galibert y colaboradores (2013). ONGs Movimientos asociativos. Las asociaciones de padres y las organizaciones en discapacidad. Guía instructiva sobre entidades civiles, esquema, aspectos contables e impositivos. El Caso APAdeA.

Jacobo, C. y Zardel, B. E. (2008) *“Hacia una ética de la fraternidad”*. Conferencia magistral, en Valores, políticas y prácticas para una Educación Inclusiva, Buenos Aires.

Tomé, J. M. y Köppel, A. (2008) *“La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje”*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Ministerio de Educación.

Fondo de las Naciones Unidas (2008). *“Se trata de la capacidad. Una explicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”*. Unicef.

Saleh, L. (2005) *“La Inclusión desde la Mirada Internacional”*. Seminario Internacional, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

Prioridades para las Personas con Discapacidad Intelectual Implementando la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: El Camino Hacia Adelante

Documentos: Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad  
Informe País Argentina  
Recomendaciones de la ONU

### 7. Configuraciones de apoyo para la inclusión (segundo cuatrimestre)

#### Contenidos mínimos

Sistemas de actividad y lógica expansiva. La superación del encierro y nuevas unidades de análisis para entender el aprendizaje en la escuela. Prácticas reflexivas, múltiples actores y disciplinas, múltiples instituciones. Perspectivismo y comunidades de práctica. Los apoyos como sistemas de actividad común /especial. Apoyos y trayectorias escolares: capacitación, redes, articulación y apoyos en la CABA. Contextos inclusivos y producción de capacidades.

#### Bibliografía

Baquero, R. (2006) *“Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”* (en prensa). En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.

Casal, V. (2014) *“Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial”*.VII Congreso de Psicología, Fac de Psicología UBA

Casal, V., Lerman, G. y Lofeudo, S (2010) *“Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común”*. II Congreso Internacional XVII Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

Celada. B. (2014): *“El modelo educativo del diseño universal del aprendizaje”* clase 3, Grupo Artículo 24

Connel, R (1997): *“Escuelas y Justicia Social”*. Madrid Morata, cap 4: La Justicia Curricular Di

Pietro, S. y Pitton, E. (2011) *“Las configuraciones de apoyo de educación especial en las*

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

*escuelas primarias comunes de gestión estatal*”, disponible el 11 de noviembre de 2012 en <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/configuracionesapoyo especial.pdf>

Engestrom, Y. (2001) *“El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”*. Estados Unidos: Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1.

Smolka, A. (2010) *“Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales”*. En Elichiry, N. (comp.) (2010) *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*, Buenos Aires: Manantial

Terigi F. (2006) *“Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza”*. En Terigi F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs As. Siglo XXI. Sitio de Educación Especial GCBA- Integración escolar

Vasen (2011): *“Una nueva epidemia de nombres impropios”*. Capítulo 2: El asesinato del alma, Buenos Aires Noveduc.

### 8. Trabajo de campo I: herramientas de investigación educativa (segundo cuatrimestre)

La investigación educativa desde la perspectiva cualitativa. Enfoques metodológicos. Fundamentación contextual y teórica. Métodos de recolección de información y/o datos. Análisis de los datos. Enfoque de la narrativa como documentación de experiencias pedagógicas.

#### Bibliografía:

Avery, C. (1993). *“Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende”*. En Gison, M. W (comp.) *La investigación acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique.

Del Rincón y otros *“La Observación participante”*. En *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid Ed Dickinson

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011): *Manual de Investigación cualitativa Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa, Buenos Aires. Capítulo 1}

Larrosa, J. (2003) *“Experiencia y pasión”*. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

### 9. Redes salud/educación/ participación comunitaria (tercer cuatrimestre)

#### Contenidos mínimos

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

El concepto de red. La educación como práctica de transmisión de patrimonio cultural y de inclusión. Las redes de reenvío. Recursos disponibles desde las diversas áreas. el trabajo interdisciplinario y transversal. La conformación de equipos. La co-gestión y la articulación como elementos del sistema de protección integral. Las prácticas de “derivación” vs las redes y el seguimiento de trayectorias. Organizaciones estatales y del tercer sector.

**Bibliografía**

Dabas, E. (1993) *“Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales”*. Buenos Aires: Paidós.

Dabas, E. (1996) *“Redes sociales, familia y Escuela”*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y Dicker, G. (2005) *“Educar ese acto político”*. Buenos Aires, Del Estante Editorial

Krischesky, M. (2006) *“Escuela y comunidad: desafíos para la Educación Inclusiva”*, Ministerio de educación Ciencia y Tecnología de la Nación, disponible en [http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5\\_Krichesky\\_FINAL.pdf](http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5_Krichesky_FINAL.pdf)

Núñez, V. (2007) *“Un lugar para la educación frente a la asignación social de destinos”*. Barcelona, Serie Encuentros y seminarios, disponible el 11 de diciembre de 2012 en [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)

Núñez, B. (2010) *“El niño, la discapacidad, la familia y su docente”*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**10. Las TICS como herramientas para la inclusión (tercer cuatrimestre)****Contenidos mínimos**

Las Tecnologías de la Información y comunicación social. El acceso a las herramientas tecnológicas y digitales como derecho. Las TIC como herramientas pedagógicas. Las tecnologías adaptadas como habilitadoras de oportunidades para aprender, participar, producir y comunicarse. Las TIC como configuraciones de apoyo. Accesibilidad web. Las redes sociales. La relación herramienta/agente. Las TIC como recursos transparentes.

**Bibliografía**

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Burbules, N. (2001). *“Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información”*. Madrid: Granica.

Casal, V. y Lojkasek, A. M. (2005) *“Porque de lo posible se sabe demasiado: Pensando la relaciones entre las tecnologías y la educación Especial”*. En: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8901](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8901)

Havlik, J. M. (comp) (2000) *“Informática y Discapacidad, Fundamentos y Aplicaciones”*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Jonassen, D. (1996) *“Aprender de, aprender sobre, aprender con las computadoras” Learning from, learning about, and learning with computing: a rationale for mindtools. Computer in the classroom*. Disponible en: <https://laboticadeldocente.wikispaces.com/file/view/jonassen.pdf>

Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992) *“Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”*. En: Comunicación, lenguaje y educación N°23.

Sánchez Montoya, R. (2002) *“Ordenador y discapacidad. Guía práctica para conseguir que el ordenador sea una ayuda eficaz en el aprendizaje y la comunicación”*. Madrid: CEPE.

Sánchez Montoya, R. (2006) *“Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos”*. Universidad de Cádiz: (EUEJE)

Sancho, Woodward, Navarro (comp.) (2001) *“Apoyos Digitales para pensar la Educación Especial”*. Barcelona: Octaedro.

**11. Trabajo de campo II: Diseño de proyecto de inclusión educativa (tercer cuatrimestre)**Contenidos mínimos

Concepto de práctica y experiencia. La integración escolar como práctica inclusiva. Los docentes como profesionales reflexivos. Entre la reflexión y la buena receta. Buenas prácticas y prácticas posibles. Análisis de prácticas y puesta en marcha de proyectos de integración de estudiantes con discapacidad en el terreno. **Diseño de un proyecto, puesta en marcha y evaluación de una propuesta de acción en el campo de a especialización**

## ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)

\*Para el desarrollo del trabajo de campo los cursantes tendrán como requisito que el recorte que seleccionen se contextualice en el nivel educativo donde se desempeñan.

Para el Nivel Inicial: se priorizarán la observación y análisis de prácticas pedagógicas en salas en las cuales se den procesos de integración escolar atendiendo a las siguientes variables: el jardín como continente de reaseguro de la experiencia infantil, impacto del diagnóstico, relación niños, padres y escuela, la intervención docente durante las actividades cotidianas, el lugar del juego, proyectos pedagógicos individualizados y proyectos grupales, apoyos, la articulación entre secciones y entre niveles, articulaciones posibles con los dispositivos de Educación Especial y los programas socioeducativos,

Para el Nivel Primario: se priorizarán la observación y el análisis vinculados con la función del diagnóstico (conocimiento o etiqueta), la escuela como espacio de enseñanza, los aprendizajes, los apoyos y las articulaciones posibles con el área de Educación Especial y los programas socioeducativos.

Para el Nivel Secundario: se priorizarán la observación y análisis de los aspectos vinculados a las características de los jóvenes, su relación con la comunidad, los apoyos del área de Educación Especial, de las áreas socio educativas, las particularidades de los diversos espacios curriculares del nivel y sus necesarias adecuaciones

### Bibliografía

Dicker, G. (2004) *“Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias”*. En Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. Buenos Aires: Novedades Educativas N° 52, colección Ensayos y Experiencias.

Ruiz Olabuénaga (2012): *“Metodología de investigación cualitativa”*. 5ta edición, Universidad de Deusto, Bilbao.

Suárez, D. (2005) *“La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente”*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires.

Disponible en

[http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/La\\_documentacion\\_narrativa\\_de\\_experiencias\\_pedagogicas.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf)

### **5-Perfil del egresado**

Descripción de los conocimientos, las habilidades y las competencias en el campo específico de formación del postítulo correspondiente.

Finalizada la cursada del postítulo, se espera que los docentes se hayan apropiado de conocimientos, habilidades y competencias en el campo específico de la educación inclusiva que les posibiliten:

## **ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

- Construir marcos referenciales teóricos y epistemológicos para comprender la inclusión educativa desde las políticas, las culturas y las prácticas, en el contexto de la inclusión social.
- Adquirir herramientas conceptuales que permitan desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren el derecho a la igualdad.
- Elaborar proyectos pedagógicos inclusivos a partir del trabajo colaborativo con pares y especialistas, planificando, diseñando, gestionando y evaluando la enseñanza en función de las necesidades del grupo de niños/as y del medio donde se desarrolla su labor.
- Fortalecer la autonomía y el compromiso profesional con la infancia con discapacidad.
- Valorar la inclusión de la diversidad de niños y niñas en la escuela como posibilidad fecunda de intervención pedagógica.
- Promover espacios de discusión entre pares como una forma de intercambio de aprendizajes.
- Adquirir un pensamiento crítico que le permita evaluar su propia práctica en forma permanente.
- Valorar el desarrollo profesional como forma de actualización continua.

### **6-Sistema de evaluación:**

Sistema de monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Se realizarán tres informes, uno por cada cuatrimestre y entrevistas en profundidad a cursantes y docente cuando la situación lo requiera.

### **7-Sistema de evaluación institucional**

Forma prevista del monitoreo y evaluación institucional de los procesos de desarrollo curricular y de los resultados logrados

Se suministrarán encuestas a los cursantes y un informe a cada profesor durante la última semana de cursada de cada espacio curricular. La coordinación del postítulo estará encargada de analizar la información, triangular los datos y elaborar un informe, con devolución a través de reuniones con los cursantes y profesores.

Los mencionados informes se constituirán en insumos para realizar posibles ajustes para una futura cohorte.

### **8-Procesos administrativos previos**

Formas de organización y administración previstas para la implementación del proyecto: unidad organizacional a cargo (responsabilidades y tareas); procesos y circuitos administrativos (procedimientos de registro, control y archivo de la documentación del personal docente y alumnos).

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

Se prevé la incorporación de un Equipo de Coordinación, y un Bedel.

El *Equipo de Coordinación* estará constituido por dos docentes de la ENS N° 6 quienes tendrán a cargo las siguientes tareas:

- Gestionar la difusión del postítulo y su implementación.
  - Elaborar los requisitos en función de la selección de los docentes a cargo de los espacios curriculares del postítulo.
  - Organizar y coordinar entrevistas y reuniones con docentes y cursantes.
  - Acordar criterios con los docentes para la implementación del proceso de evaluación y elaborar los informes.
  - Presentar los informes mencionados al Rectorado de la ENS N° 6 y/o al área ministerial que corresponda.
  - Gestionar la información a docentes y cursantes del postítulo a través de diferentes medios
- La carga horaria requerida es de 12 hs cátedra totales para el desarrollo de estas tareas, distribuidas entre las dos coordinadoras, una con 9 hs y la otra con 3 hs.

El *Bedel* se encargará de la gestión de la documentación de los cursantes y docentes del postítulo, y de la organización y supervisión de la infraestructura y el equipamiento. Serán sus tareas:

- Realizar la inscripción de los cursantes teniendo en cuenta los requisitos de admisión establecidos.
  - Elaborar una base de datos de alumnos y sus legajos personales, organizando la información.
  - Llevar el control de la asistencia de alumnos y profesores.
  - Elaborar el Libro Matriz
  - Gestionar los certificados de estudios.
  - Asistir al personal docente en el uso del equipamiento (proyector, pantalla, notebook, PC, etc.) y llevar el registro de su distribución.
  - Colaborar con la coordinación en la organización de los eventos académicos que se realicen.
- La carga horaria requerida es de 9 hs cátedra para el desarrollo de estas tareas

---

[1] Consta en el documento "*Criterios de evaluación compartidos del CFG*" trabajado en la reunión que organizó la Dirección de Formación Docente con los coordinadores del CFG en el mes de agosto del corriente año.

[2] Prado, S. y Rossetti, M. (2011) "*Postítulos Docentes. Origen y desarrollo en la Ciudad de Buenos Aires*". Dirección Operativa de Investigación y Estadística Ministerio de Educación, Gobierno de la CABA.

**ANEXO - RESOLUCIÓN N° ' (+/GG; 97 D/15 (continuación)**

[3] Convención de los derechos de las personas con discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006) adoptada como Ley 26378 por la República Argentina en mayo de 2008, artículo 42.