

Lineamientos para la construcción de Proyectos Educativos Institucionales y Curriculares

en

Escuelas de Formación Integral (EFI)

**Para Adolescentes y Jóvenes con
Discapacidad- Río Negro- 2017**

**Dirección de Inclusión Educativa,
Educación Especial y Asistencia Técnica.**

Directora: Lic. Roxana Méndez

Elaboración del Documento: Esp. Mónica G. Amado.

Colaboración:

Lic. Noelia Camalé

Lic. Renee Damas

LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR E INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS DE FORMACION INTEGRAL DE RIO NEGRO PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD

I- Marco conceptual.

Las organizaciones e instituciones sociales que trabajan para y con las personas con discapacidad orientan sus intervenciones en base a principios psicosociales, pedagógicos y didácticos. Aquellas que definen sus fines y propósitos desde el campo educativo abogan por una atención educativa integral.

Desde nuestro sistema educativo (SE) reconocemos como principios orientadores los siguientes:

1. **La discapacidad es una problemática social. Por su carácter de producción histórica, política y social debemos procurar una la actualización permanente de sus concepciones y definiciones.** Tomando como base el modelo bio-psico-social expresado en la CIF 2001 se habrán de definir los abordajes educativos priorizando modelos pedagógico-curriculares.
2. **La complejidad de los constructos “discapacidad/ educación/ desarrollo humano y las problemáticas que se pretenden abordar con los mismos requiere la adopción de perspectivas globales, holísticas como la ecológica¹, que contribuyen a ampliar las unidades de análisis en el campo educativo y escolar más allá del individuo incluyendo entornos humanos y materiales.** Este principio exige ampliar la mirada a la relación persona-entorno para definir y abordar los problemas, considerando que el aprendizaje y el desarrollo humano se construyen en una dinámica interrelacional entre personas/ entorno. El ambiente ecológico se configura como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, que se contienen uno dentro del otro: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.
3. **La promoción del desarrollo integral de la persona requiere de acciones integrales que se planifiquen, diseñen y acompañen desde los niveles macrosistémicos a los niveles microsistémicos. El enfoque de planificación centrada en la persona (PCP) garantiza la atención del sujeto en su singularidad², la atención de las diferencias que reclaman un tratamiento específico al interior de un sistema de relaciones (familia, aula, escuela, comunidad). Anticipar un sujeto en cada niño, pensarlo, promover su desarrollo hacia un futuro de vida independiente y en lo posible anhelado por el propio sujeto requiere de un trabajo dialógico entre las partes y una puesta en relación permanente de *lo singular y lo colectivo; lo universal y lo particular; lo general y lo específico.***
4. **Las transiciones ecológicas constituyen momentos críticos de cambio para todas las personas, los que pueden intensificarse o agravarse ante situaciones de discapacidad, requiriendo de cuidados y acompañamientos.** Los cambios de entorno y el ejercicio de roles sociales exigen de las personas una adaptación activa al medio, la

¹Entendemos por perspectiva una forma de representación acerca de los objetos que son causa de estudio e investigación en educación especial, que definen una disposición en el argumento utilizado para referir a un conjunto de saberes. Supone un punto de vista, un lugar desde el cual se mira, en especial cuando requiere tomar distancia para observar y analizar un asunto de estudio. (Del Torto, 2015:90).

² Teniendo en cuenta elecciones, intereses, necesidades, visión y percepciones de la propia persona.

elaboración de trabajos psíquicos ante conflictos que esas exigencias susciten, la combinación de recursos funcionales, capacidad para resolver situaciones, para solicitar ayudas pertinentes. El sentido positivo de los cambios radica en que constituyen retos que promueven el desarrollo de nuevas competencias cognitivas. Los agentes sociales, deben tener en cuenta los ciclos vitales del desarrollo humano y el derecho de las personas con discapacidad a vivir y transitar estos ciclos (desde la infancia a la adultez), por lo que debe atenderse a la edad cronológica, los momentos evolutivos, la edad social, y el contexto social en que la persona se desenvuelve.

5. **Las políticas socioeducativas pertinentes a salud y educación procuran definir medidas en atención a la calidad de vida de las personas. Es necesario incorporar el constructo *calidad de vida*³ como referencia para (co) diseñar proyectos y apoyos específicos.** Partiendo del carácter de construcción que tienen las condiciones de vida de los seres humanos, es posible generar modificaciones en las mismas, identificar y atender a los factores adversos, barreras que condicionan su desarrollo pleno como también los factores que hacen al bienestar de la persona. El constructo calidad de vida aporta referencias para diseñar los apoyos con la implicación y participación de la persona. *“Es hora que nuestras ideas y proyectos que tienden a valorar la calidad de vida, respeten los deseos e intereses, escuchen sus voces”* (Rocha, pág. 83).
6. **La construcción de culturas inclusivas y de entornos accesibles a todos requiere que la adopción de apoyos y ajustes particularizados tiendan hacia diseños universales.** Es necesario articular las planificaciones centradas en la persona con los ajustes en entornos, orientados siempre hacia un Diseño Universal. La Convención Internacional de Derechos para las Personas con Discapacidad (Ley 26.378) promueve ajustes hacia diseños universales que modifiquen los entornos con los que interaccionan las personas con discapacidad. En el entorno escolar, se trata de modificar aspectos de estructuras, de ambientes, de organización, de metodología, que beneficien a todos, que mejoren la accesibilidad a los objetos de aprendizaje, se generen dispositivos pedagógicos y didácticos en diversos formatos y lenguajes para una diversidad de aprendientes.
7. **Los recursos son bienes necesarios para definir los apoyos, pero han de cobrar valor al interior de las relaciones entre agentes, como configuraciones prácticas, sistemáticas, acordadas y evaluadas con periodicidad para sus ajustes continuos. Como recursos, potencian y maximizan los aprendizajes siempre que se valoren los procesos de mediación e interacción, de confianza, cooperación y colaboración entre los actores implicados.**
8. **La construcción de modelos pedagógico-didácticos en educación especial conciben en la acción de educar un factor fundamental que impulsa y promueve el desarrollo humano, suscitado a su vez por los aprendizajes y las experiencias que realiza el sujeto en ambientes favorecedores y en relación con otros.***“La educación no solo es entendida como un trayecto posible en espacios escolares; comprende la ampliación de oportunidades más allá de éstos. La línea teórica del constructivismo concibe a los aprendizajes como motor del desarrollo; una educación basada en este enfoque ha de*

³Como agente de cambio, el constructo “calidad de vida” asume los siguientes principios orientadores:

1. Los apoyos son vehículos para promover la calidad de vida.
2. La comunidad es el contexto para desarrollar una calidad de vida.
3. Las organizaciones deben verse a ellas mismas como puentes hacia la comunidad.
4. Las prácticas en la prestación de servicios deben incluir la planificación centrada en la persona.

promover los aprendizajes en todos los aspectos de la vida cotidiana del sujeto, reconociendo y valorando aquellos que se realizan fuera de la escuela. A su vez, se propende a transformar los espacios escolares en espacios de desarrollo y aprendizaje. (Celada; 2015:89).

9. **Se promueven modelos de actuación docente basados en el trabajo en equipo, en la colaboración y en la cooperación como estrategias claves para el desarrollo de procesos educativos inclusivos⁴.** El trabajo colaborativo entre colegas, sea entre profesionales externos y profesores o entre profesores implica el predominio de unas relaciones personales basadas en el compartir, en la apertura y en la permeabilidad de los actores, que permiten y favorecen el establecimiento de procesos de cambio institucionales e individuales. Todos participan en el proceso de configuración de apoyos, todos participan como actores y como receptores de ayuda simultáneamente diluyéndose las fronteras entre el que apoya y el que es apoyado (Parrilla; 1997:43).
10. **La escuela es una comunidad que aprende** de la experiencia del trabajo colaborativo, del análisis, la reflexión y de la innovación. Los profesionales, personas o instituciones que trabajen en red o colaborativamente con la escuela, deben tener una actitud de respeto y valoración de la cultura escolar y hacia los docentes, considerando sus prácticas y esquemas previos y construyendo los nuevos aprendizajes a partir de ellos.

Educación y Formación Integral para jóvenes con discapacidad.

La Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad constituye una respuesta del sistema educativo prevista por la Resolución del CFE N° 155/11 como una etapa educativa específica de la modalidad Educación Especial.

En su carácter jurídico y político responde a fines y propósitos inherentes a la protección integral y promoción de derechos de los niños, adolescentes y jóvenes.

Como una etapa educativa propia de la modalidad *Educación Especial*⁵ requiere de *saberes específicos y conocimiento especializado* que haga la diferencia; diferencias que no se localizan en el sujeto sino en las *construcciones pedagógicas y didácticas* que la definen (Del Torto, 2015).

Alcance del término: Comprende las propuestas educativas, formales y no formales destinadas a adolescentes y jóvenes que transitan la etapa comprendida entre la finalización de la escolaridad primaria y la finalización de la escolaridad secundaria, incluyendo la formación para el trabajo.

La franja etárea de su población escolar comprende desde los 12 a los 21 años pudiendo dividirse en sub-etapas o períodos atendiendo a una mejor organización administrativa y pedagógica.

⁴Ángeles Parrilla (2003), en su Artículo “La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión”, plantea 6 niveles de colaboración que es posible desarrollar entre los distintos actores e instituciones que están presentes en las escuelas y en la comunidad. Entre ellos menciona: a) La Colaboración entre el Profesorado, b) La Colaboración en el Aula, c) La Colaboración entre Comunidades Escolares, d) La colaboración entre Comunidad Escolar y Servicios Educativos del entorno, e) La Colaboración entre Escuela y Comunidad, f) Colaboración entre Escuela e Investigación.

⁵Es posible distinguir una doble acepción de la Educación Especial:

- a) Como modalidad, tiene su estructura, organización, funcionamiento al interior del SE, siendo transversal a los niveles.
- b) Como cuerpo de saberes multi e interdisciplinarios, basados fundamentalmente en los saberes pedagógicos y didácticos.

El sujeto pedagógico: Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

Las escuelas inclusivas abren sus puertas a una enorme diversidad cultural: jóvenes estudiantes, jóvenes mujeres, juventud urbana, juventud rural, juventud en situación de conflicto con la ley, jóvenes con discapacidades.

Renovar los significados de alumnos y/o estudiantes exige repensar las categorías *individuo* y *sujeto* más allá de la discapacidad, la que resulta ser una condición entre otras.

Se reconoce a la juventud como condición que confiere identidad social a los sujetos, portadores de culturas juveniles, con intereses propios, preocupaciones, sueños, proyecciones.

Los estudios sociológicos orientados a la juventud contribuyeron a repensar al sujeto social y escolar más allá de las etapas evolutivas. Tendencias actuales aportan una revisión en la construcción de alumno, de “adolescente” y “joven” (Misischia, 2014) y se expresan a favor de utilizar la categoría “joven” para referir al sujeto pedagógico de esta etapa educativa, por entender que el término “adolescencia” connota significados de una psicología evolutiva afines al modelo médico, sostenidos en representaciones que se ligan a cambios biopsicológicos de las personas, a instituciones y servicios de clínica y de salud, más que educativas.

Juventud en cambio, es una categoría que se entiende como construcción social, histórica, cultural y relacional, a la que aportaron la sociología y a la antropología. La primera aportó en la comprensión de las trayectorias de vida, de los recorridos por el sistema educativo que realiza el sujeto, su intensidad, transiciones, acceso y permanencia en el sistema educativo. La segunda abrió un espacio a la pregunta *¿Quién es el otro de la pedagogía?* en torno a las identidades, a la transferencia didáctica en el entramado de la relación pedagógica (Barbier; 1999) haciendo visible la mirada normalizante y normalizadora que históricamente tuvieron las instituciones educativas modernas.

Las políticas destinadas a la juventud incluyen la idea de *participación*. Esta noción puede ser pensada *con* los jóvenes, *para* los jóvenes, *de* los jóvenes y *hacia* los jóvenes, según sea la intencionalidad y la idiosincrasia que postula la intervención juvenil (Levy; D. 2013:171).

La cultura democrática en la vida escolar y la formación de ciudadanía se construye con el involucramiento y la participación de las voces de los jóvenes estudiantes.

El lugar de la escuela en el desarrollo de el/ la joven adolescente.

“Lo esencial de la oferta de educación especial radica en asegurar que los niños y jóvenes con discapacidad discapacitados reciban una atención apropiada y todo lo que subyace en el sistema debe orientarse hacia esa meta. Esto puede considerarse en términos del currículo y de la enseñanza, así como las otras estructuras necesarias para traducir el currículo en prácticas”.
Hegarty, 1999.

“La educación inclusiva consiste en formar grupos de alumnos suficientemente semejantes entre sí para que puedan comunicarse entre sí y participar de aprendizajes comunes, pero también suficientemente diferentes entre sí para que puedan enriquecerse con sus diferencias. La clase inclusiva debe permitir desarrollar proyectos comunes en los que puedan implicarse todos los alumnos. Esos proyectos, basados en finalidades educativas y en objetivos de aprendizaje permiten construir un marco contenedor y unificador” (Merieu; 2016:111).

Hasta no hace tanto, la noción de adolescente como un sujeto en condiciones de tramitar los trabajos psíquicos que le implica el tránsito por esta etapa no era pensada desde las organizaciones educativas especiales.

La representación de “discapacidad” asociada a *déficit* encubría toda la persona contribuyendo a infantilizar al sujeto, a perpetuarlo en un lugar de niño, a considerarlo un ser asexuado, representaciones que tenían efectos al diseñar los proyectos educativos y las propuestas pedagógicas institucionales.

La escuela como agencia socializadora ofrece al grupo un proyecto cultural que permite “instituir *lo colectivo*” mediante la apropiación de saberes necesarios para participar activamente en la sociedad. A la par, promoverá su lugar como continente simbólico de una población. Dentro de ese colectivo podrá aplicar una *individualización* que haga justicia a la *diferencia* de cada alumno.

Un proyecto educativo democratizador que construye al ciudadano debe reflejar una relación equilibrada entre la atención a las diferencias individuales y la construcción de *lo colectivo* en términos del bien común.

Para trascender el mundo familiar e ingresar al mundo social el adolescente necesita la mediación de la escuela. Las ligaduras con sus referentes familiares habilitarán la incorporación de otros referentes que el adolescente encuentra en la escuela como también en otras agencias sociales (instituciones deportivas, recreativas, culturales).

Los educadores representan los modelos sociales con los que el adolescente podrá identificarse en pos de un proyecto futuro. Las figuras de los educadores cumplen funciones de sostén o andamiaje para estos procesos, juegan un rol fundamental en la construcción del vínculo pedagógico y en la transferencia didáctica.

Como agencia social, la escuela ejerce una influencia fundamental en la configuración de las identidades; sus enunciados deben orientarse a habilitar oportunidades para que el joven construya un proyecto de vida basado en sus intereses y preferencias, desarrolle conciencia de sí, explore posibilidades para el desempeño de los roles y funciones sociales asumiendo la responsabilidad de sus propios actos y elecciones como partícipe activo de su sociedad.

El sustento principal para la construcción de su proyecto futuro reside en la posibilidad de historizarse, para lo cual requiere de otros (miembros familiares de generaciones anteriores, adultos, pares) con quienes interactuar y construir un relato. En tal sentido, la escuela contribuye con dispositivos psicopedagógicos.

Acompañar a los estudiantes a transitar estos procesos exige que la escuela los reconozca como sujetos poseedores de un pasado y activos en el hacer de su propia historia; comprender los conflictos que suscitan estas transiciones y los avatares psíquicos propios de la adolescencia y juventud.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Alicia Fernández otorga un valor central a los aprendizajes que realiza el sujeto y el trabajo de elaboración psíquica que connota el mismo, en tanto el adolescente transita estos procesos de aprendizaje *en, por y desde* el grupo de pares. Caracteriza al aprendizaje como un proceso complejo atravesado por los cinco componentes de la subjetividad: *mente, cuerpo, historia, otros y encuentro*. La *mente* y el *cuerpo* aprenden por diversas vías (sensoriales, racionales, afectivas); se aprende apropiándose de la *historia* personal y contextual; se aprende por lo que *otros* desean y esperan que se aprenda; el modo que se aprende está signado por gratificaciones y frustraciones experimentadas en el *encuentro* con el saber, el cual siempre implica al sujeto. La subjetivación y la desalienación son condiciones indispensables para que se produzca el aprendizaje como apropiación.

En el proceso de subjetivación, uno de los elementos centrales es el logro de la autodeterminación. Cuando un sujeto elige aprender y hace propio ese saber, actúa con autodeterminación” (Aznar, A. Castañón, D; 2008: 186 – 187).

Las Escuelas de Formación Cooperativa y Laboral (en su origen, y en gran parte de su desarrollo) alojaron prioritariamente a el/la joven “excluido/a” de las escuelas secundarias, que acreditaban condiciones para el desarrollo de competencias y el desempeño laboral en algún oficio. Aquellos que presentaban mayor compromiso orgánico y funcional, que pudiera afectar la formación de competencias para los oficios, eran orientados a los talleres protegidos de las ONGs o recibían de la modalidad una escolarización mediada por proyectos específicos centrados en el autovalimiento y la independencia personal.

El trabajo constructivo en torno a la Ley 26.206 impulsó la revisión de representaciones sociales acerca de la discapacidad desde las comunidades educativas. Al pensar el sujeto pedagógico de la educación especial como *sujeto político*, sujeto de derecho, se revisan críticamente los dispositivos pedagógicos construidos, se reconoce al niño, al adolescente y al joven como sujetos con derecho a aprender, a educarse, a construir y vivir experiencias sociales con otros semejantes, a participar en contextos sociales que van más allá del entorno escolar, a ser parte de la cultura de su sociedad, a incluirse activamente en el circuito de distribución, reproducción y renovación cultural que la escuela desarrolla.

Es en base a lo anterior que se instrumenta el concepto de “trayectoria educativa” (del campo de la sociología) para instituir una dimensión relevante en la configuración pedagógica. Las trayectorias escolares expresan los modos en que los niños y jóvenes transitan su escolarización. Son producto de la confluencia entre las biografías personales, las condiciones de aprendizaje y las posibilidades que le presenta la institución desde la enseñanza. (Res. CPE 3438/11). Desde una perspectiva ampliada, se entiende como el recorrido que el sujeto realiza a lo largo de todo el sistema, “*no sólo desde su recorrido por la escuela, sino desde los distintos espacios sociales que lo condicionan*” (Res. CPE N° 3991/16 pág. 9).

Esta mirada exige atender o acompañar las transiciones del sujeto de un nivel a otro, de un espacio escolar a otro, de un espacio de formación a otro, como también diseñar los apoyos para la transición a una vida adulta cuando se presentan limitaciones en el funcionamiento originadas en discapacidad, máxime en aquellas que afectan el posicionamiento subjetivo de la persona y sus relaciones con el entorno humano.

Transición a la vida adulta.

Hace casi dos décadas Seamus Hegarty (1990) presentaba ante UNESCO los principios y prácticas para una educación de niños y jóvenes con discapacidad. Extractamos un recorte que refleja criterios pertinentes para esta etapa educativa:

“Para muchos jóvenes, el currículo normal de las escuelas no constituye una preparación suficiente, para el mundo del trabajo o para un vivir adulto independiente, por lo cual la preparación específica que se adquiriera durante los últimos años de escolaridad y los subsecuentes resulta altamente beneficiosa ...muchos de ellos aprenden más cuando la oferta educativa se encuentra bien desarrollada en el nivel escolar, deben adoptarse medidas para asegurar una adecuada preparación para la vida después de la escuela, lo que debe cubrir tanto el trabajo como la vida diaria. La preparación para el trabajo puede incluir educación exploratoria y orientación, capacitación pre -vocacional y experiencia laboral. En algunos casos, las escuelas proveerán directamente la capacitación vocacional, si bien los programas sustantivos en esta área normalmente deberían ser responsabilidad de instituciones post-escolares. La tarea esencial de las escuelas es proporcionar a los jóvenes -independientemente de si tienen o no discapacidades- un amplio rango de destrezas vitales, en lugar de capacitarlos para trabajos específicos.

La capacitación técnica y vocacional debe tomar en cuenta el mercado de trabajo local así como la infraestructura industrial. Debe, sin embargo, prever los desarrollos tecnológicos que puedan expandir significativamente las oportunidades para las personas discapacitadas. La capacitación puede ser ofrecida en centros especializados dedicados exclusivamente a la capacitación de discapacitados,

muchos de los cuales ya han sido establecidos. Existe, sin embargo, una creciente toma de conciencia respecto a que los discapacitados pueden beneficiarse de las oportunidades de capacitación disponibles para la población en general, lo que está conduciendo a iniciativas para incorporar a personas con discapacidades en los sistemas comunes de la educación técnica y vocacional. Esto supone sustanciales alteraciones en esta última, tanto como cambios sustantivos en las actitudes, pero constituye un paso hacia la normalización de la experiencia para los discapacitados” (Hegarty, S; 1996: 26).

Para la mayoría de los jóvenes, llegar a ser adulto significa ir descubriendo de a poco las diferentes instancias que brinda lo social, jugando diferentes roles, identificándose con determinados papeles, probando, acertando, equivocándose. Para otros jóvenes, su destino se sumirá a transitar espacios institucionales protegidos. Otros, podrán atravesar instituciones abiertas a lo social, y otros se desarrollarán en su interior, a través de sistemas de redes que los agentes y organizaciones sociales hayan creado (Rocha; 2014).

Los jóvenes con discapacidad abrigan anhelos identificatorios y adoptan como referencia los modelos sociales de su época; muchas veces resultan desalentados en sus expectativas, otras veces, reciben aprobación de esos “otros” tan necesarios (miradas, palabras, reconocimientos) para confirmar una identidad en construcción, un sentido de eficacia y eficiencia yoica, de conciencia personal y social, condiciones básicas para la proyección del sí mismo en la comunidad (presente y futuro).

La posición de los agentes institucionales (familiares, educativos, sociales, de salud) y las experiencias compartidas con pares y las vivencias de aprendizaje orientados por otros más experimentados resultan fundamentales para la construcción identitaria de los jóvenes y su transición a la adultez. Los referentes familiares y escolares representan modelos con los que se identifican, las instituciones encarnan el discurso social que porta los enunciados o mandatos, los proyectos de acción habilitan oportunidades para el ensayo de roles, para explorar el mundo social y del trabajo, experiencias mediante las cuales el adolescente desarrolla conciencia en torno a sus alcances y limitaciones, individuales y en grupo, autoconocimiento, sentido de autonomía y motivaciones para la búsqueda de realización personal.

La transición a la vida adulta debe ser acompañada y en lo posible, planificada. Proyectando acciones desde la crianza, durante la etapa infantil y la adolescencia de cada sujeto, vinculadas a la autodeterminación, a la posibilidad de lograr diferentes niveles de autonomía en las diversas habilidades adaptativas que permitan encauzar una vida independiente, con los apoyos y servicios requeridos.

Muchas habilidades de comunicación y de competencia social que las personas no han desarrollado tienen su origen en la ausencia de oportunidades que el medio ha generado para que estos aprendizajes se produzcan (Del Torto; 2015: 125).

La promoción de experiencias desde la escuela especial, en el tramo de 16 a 19 años, debe orientarse a que estos jóvenes vivan una vida adulta con la mayor autonomía posible, realicen actividades útiles para sí mismos y con una proyección social; utilicen los servicios comunitarios, desempeñen tareas que los vinculen al mundo del trabajo, dominios que permiten el desarrollo de un sentido de autosuficiencia, de dignificación como personas, que los impulse a la búsqueda y conquista de bienestar (físico, material, emocional) y que generen conciencia de su presencia, participación y protagonismo en la vida social de la comunidad.

En el concepto social de juventud y adolescencia confluyen otros aspectos que van más allá de delimitar una franja etárea. Las variables históricas, geográficas y culturales inciden, la misma cultura escolar debe revisar las modalidades y variables que predominan al momento de diseñar las propuestas institucionales, teniendo en cuenta la diversidad: hay estudiantes que

pueden haber adquirido habilidades para la comunicación, para desplazarse por la ciudad, (utilizar un teléfono, un medio de transporte, comprar en un negocio) mientras que otros van a precisar unos aprendizajes previos y específicos, individualizados y sistemáticos para poder realizar estas actividades.

También se contemplan las “habilidades académicas funcionales” (lectura, escritura y cálculo), sobre la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas y el papel que desempeñan los apoyos, comenzando por los que dispensan las familias. Se insiste en la participación de las familias para favorecer una comunicación abierta y permanente con las escuelas. Éstas deben propiciar la inclusión de contenidos referidos a la autonomía personal⁶ en los distintos entornos (doméstico, escolar, barrial, comunitario) a lo largo de los ejes y espacios de la currícula.

Educación y Formación Laboral. Resignificando la concepción de trabajo.

El trabajo ha sido la actividad social más importante en la vida de las personas, en nuestras sociedades; un organizador de la vida en común y un constructor de subjetividad.

En la organización histórica de los procesos de trabajo, la sociedad occidental moderna construyó su clasificación social separando el *trabajo manual* y el *trabajo intelectual*. El primero se delegó “a los que no pueden o no saben pensar”, mientras, aquellos que acreditaban estas capacidades podrían recorrer el camino que los condujera al reconocimiento social, al poder, al mando (Spinosa, Martín; 2009:73).

En los últimos veinte años, nuevas indagaciones sobre los procesos de trabajo y las tareas han puesto de manifiesto otra perspectiva: No es que haya cambiado tanto el trabajo en tan poco tiempo, más bien lo que cambió es el modo de mirarlo y de concebirlo (donde antes había alienación y embrutecimiento⁷, hoy hay autonomía e inteligencia). Sin negar la condición estructural de expropiación de la fuerza humana por parte del capital, fenómeno que se produce en la dimensión macrosocial, hoy se admite la necesidad de focalizar en otros niveles de análisis para considerar efectos y significados que propicia el trabajo como actividad humana y prácticas situadas. En los procesos de producción es imposible prescribir todos sus aspectos; el hombre no es un robot; existe forzosamente un margen de indefinición, huecos que deben ser llenados con su acción creadora (Stroobants, 1999, citado por Spinosa, 2009).

Al abordar el trabajo como actividad contextualizada en una sociedad dada, se distingue una esfera *productiva* (más mecánica, acumulativa, tiene en cuenta resultados de la producción en términos de cantidad y ganancia) y una *reproductiva* (donde hay margen para la innovación, la creatividad, la subjetivación de los agentes que operan); en esta acción, el sujeto transforma el objeto y se transforma a sí mismo (Rabardel, P., 1995, citado por Spinosa, 2009).

En esta esfera reproductiva el núcleo de análisis se constituye por el problema del *saber*. “*En la medida que la fuerza de trabajo es una potencia que se pone en acto a partir de su movilización, ésta sólo puede activarse a partir de un sentido. Ese sentido es dado por los hombres y comporta, por tanto, un saber*”. (Spinosa, 2009).

⁶Los contenidos referidos a la autonomía personal en los distintos entornos pueden distribuirse, con sus respectivos objetivos, a lo largo de los distintos espacios curriculares, o bien diseñarse como programa focalizado en un tiempo acotado.

⁷Los procesos de alienación y descalificación fueron construidos por una concepción y un desarrollo de la producción capitalista que generó una división detallada del trabajo, interpretados desde las teorías del capital humano.

En nuestro país, los trabajos de Neffa han contribuido al estudio del trabajo humano como objeto multidimensional. El análisis de sus dimensiones objetivas y subjetivas enriquece la relación hombre-trabajo-sociedad. Entre las objetivas destaca su valor social.

“El trabajo es una actividad socialmente necesaria, porque en su carácter de mediador entre la naturaleza y los seres humanos, al transformar y dominarla, el trabajador es creador o transformador de bienes y servicios necesarios para la supervivencia y reproducción de la especie humana. Por eso, es también fuente de derechos. En consecuencia, el trabajo puede considerarse una necesidad y un deber social. Se trabaja co-laborando y, para producir, el trabajador debe asociarse con otros, se trata de una experiencia de solidaridad humana. En el trabajo se crean lazos, porque varias voluntades cooperan en una obra común, actúan en conformidad, buscando alcanzar un objetivo exterior a ellos (Borne y Henry, 1994, citado por Neffa; 2003).

Citando a Marcuse, Neffa expresa *“El trabajo es un hacer y no una simple actividad. Al trabajar las personas actúan como mediadores entre sí mismas y la naturaleza, para dominarla, tratan de hacer el mundo para sí, de objetivarse en el producto mientras que los objetos se humanizan”.*

*“El trabajo productivo requiere una intervención del pensamiento inteligente, que concibe el **objetivo**, organiza los **medios**, se moviliza voluntariamente para alcanzar una **finalidad** y “dirige la mano”.*

En cuanto a las *dimensiones subjetivas*, se parte de reconocer al trabajo como una actividad voluntaria, orientada a una finalidad, laboriosa, fabricante, que significa un esfuerzo sobre sí mismo y sobre la materia realizada. Por las características enumeradas, será una actividad desarrollada siempre por un ser humano.

El trabajo sujeta de alguna manera el trabajador a la materia pero por otra parte lo libera al generar un producto. Es una mezcla de necesidad y de libertad. *“cuando el trabajo es objeto de una racionalización que intensifica la división técnica y social, la repetición monótona de gestos operativos puede ser agotadora y crea condiciones de alienación: en esa circunstancia el trabajador ve cada vez menos la utilidad de lo que hace y no obtiene satisfacción alguna”.* (Neffa; 2003:249).

Otra de las características fundamentales reside en la potencia del trabajo para contribuir a la *realización personal*, al desarrollo de la personalidad, condicionada a su vez por los sentimientos de pertenencia (a un grupo, a una categoría) y de *identidad* de las personas, la que se construye en la acción, en el acto de hacer. *“La identidad no se construye sólo en la interioridad de la persona, ya que depende de la mirada y de la evaluación que emiten sobre él los demás miembros que pertenecen al mismo colectivo de trabajo. “Gracias al trabajo, los seres humanos construyen su propia identidad y por su intermedio buscan encontrar un sentido a lo que hacen”* (Neffa; 2003: 251).

Otro factor a tener en cuenta es que el trabajo socializa las personas y es fuente de inclusión social. Permite instaurar relaciones interpersonales, construir y formar parte de un colectivo de trabajo, permite salir de la relación doméstica y familiar de persona a persona, crea las condiciones para que las personas tomen contacto directa e indirectamente con el resto de la sociedad.

Saberes, capacidades, competencias.

La aplicación de estos conceptos al campo educativo y pedagógico/curricular no ha sido sin controversias. Al concepto de competencia y su uso en la escuela se le ha atribuido una connotación ideológica que asigna a la escuela un rol de formación de la masa obrera, funcional al orden capitalista. Desde perspectivas más actuales es pertinente clarificar la semántica de estos conceptos, como también funciones y representaciones que acompañan las prácticas.

Las nociones de *saber, capacidad y competencia* pertenecen a la semántica de la acción; encierran un juicio de valor referido a la acción. (Souto, 1999).

Barbier (1999) distingue entre el mundo de la *Formación*, el mundo de la *Enseñanza* y el mundo de la *Profesionalización*: en cada uno de estos mundos impera uno de los conceptos de la tríada: *capacidades*, *saberes* y *competencias* respectivamente.

Las concepciones que acompañan el mundo de la enseñanza ponen en el centro el saber (su transmisión, su enunciación y su apropiación) y el vínculo de los docentes y de los alumnos con el saber. La hipótesis que opera es: mediante un acto (enseñar) se pone a disposición *saber(es)* y se produce apropiación (aprendizaje).

El mundo de la formación y el mundo del desarrollo de las competencias son diferentes al primero. En el mundo de la *formación* la noción principal no es la noción de saber sino la noción de *capacidad*, ya que su función es la transformación de capacidades. La hipótesis dominante es la de transferencia: se piensa que la persona formada va a utilizar en situación real lo que aprendió durante la formación. La de *capacidad se desarrolla* o se realiza en un universo simulado (por descontextualización de una práctica real) y luego se transfiere.

En el mundo de la profesionalización la noción principal no es la de saber ni la de capacidad sino la de *competencia*. Las competencias no tienen existencia en sí mismas; como conceptos, son una construcción, consecuencia de hipótesis inferidas a partir del acceso a las actividades. *Lo real es la actividad*.

“La formación y la enseñanza entrenan, movilizan competencias pero no las producen en realidad” (Barbier; 1999:88).

LOS MUNDOS		
De la Enseñanza	De la Formación	De la Profesionalización
<p>Acto en el que impera la transmisión.</p> <p>Apropiación del Saber</p> <p>Enunciado objeto de reconocimiento social.</p> <p>Hipótesis de base: es posible apropiarse de saberes mediante el acto de transmisión (enseñanza).</p>	<p>Transformación de Capacidades (producidas por entrenamiento, ejercicios)</p> <p>Hipótesis de base: es posible transferir las capacidades desarrolladas en el mundo de la formación, a otras situaciones, a las actividades reales (al campo profesional o del trabajo).</p>	<p>Desarrollo de competencias.</p> <p>(inferencias que resultan de observar-valorizar-calificar desempeño de la persona en actividades reales).</p> <p>La competencia se produce pero no se puede transmitir (no es objeto de enseñanza).</p>

Souto (1999) sintetiza o clarifica la noción de saber como “un enunciado que es objeto de reconocimiento social”.

Si bien Barbier ubica cada noción como predominante en un campo de actividad respectivo (o mundo), cada uno de ellos produce formas de saber también predominantes.

Así, este autor distingue tres formas de saber:

- El saber expresado en conceptos, palabras y juicios.
- El saber situado en el plano de la acción, que se juzga por su eficacia, pero no se limita al conocimiento manual. La producción artística, por ejemplo, requiere de un saber hacer y no es posible pensarla como una actividad manual.
- Un tercer tipo, “el saber de situación”, que si bien necesita de ambos tipos de saberes mencionados anteriormente, se funda en la posibilidad de *resolver problemas* o enfrentarse a situaciones.

El saber no es sólo un fenómeno mental, es una acción y una capacidad de intervención; a la vez, no es posible reducirlo a ninguna de estas clases por sí solas. Todas las formas de saber se hallan implicadas en las diferentes situaciones que se le presentan a una persona en el trabajo, aunque en diferente medida. Del carácter de la situación y de la naturaleza de la tarea a resolver dependerá que exista primacía de un tipo de saber sobre otro.

Tarea y actividad.

Spinosa (2009), citando a Dejours, distingue entre *tarea* y *actividad*. La tarea es aquello que está prescrito, definido por los responsables de organizar y conducir el trabajo y, en consecuencia, objetivado en forma de *normas de procedimiento*. Se trata de *saberes* en términos de conceptos tal como fueron definidos. A esto hay que sumar aquello que no está dicho, lo que se hace a pesar de las normas o a partir de ellas y que permite el logro de la finalidad prevista. Este es el nivel de la *actividad real*, a la que es posible acceder a partir del estudio exhaustivo de los sujetos en situación de trabajo.

Algunas consideraciones para resignificar relación educación y trabajo en las escuelas.

Sosa (2014) aporta acerca del papel que la escuela y los trabajadores de la educación pueden desempeñar en la construcción de nuevos sentidos en torno a una política educativa que pretenda construir otra sociedad y otra economía.

- Los actores educativos.

El Estado no puede interpelar sólo al Sistema educativo y sus instituciones. Los actores educativos deben pensarse a sí mismos como sujetos, implicarse en tanto partícipes de un colectivo social y profesional que ha de sumarse a la mesa de diálogo y discusión, dispuestos a refundar los lazos que construyan sentido de pertenencia.

- La escuela.

Una propuesta de pedagogía centrada en el aprendizaje en su conjunto no se reduce al tiempo que el sujeto permanece en la escuela. Ésta debe tomar en cuenta el capital cultural, los saberes de que dispone el sujeto, lo cual implica un replanteo y resignificación de la concepción de *trabajo*⁸, de *sujeto que aprende* y de *sujeto trabajador* que sustenta la escuela.

- El rol del Estado.

El pensar, instrumentar y evaluar políticas públicas son funciones centrales del Estado. Un estado democrático concibe sus funciones siendo parte de una trama social, por lo que debe hacer partícipes a actores, organizaciones e instituciones en todas sus jurisdicciones: municipal, regional, provincial, nacional. El sistema educativo debe articular con el estado municipal el plan de formación de los recursos humanos en el marco de un proyecto de desarrollo productivo, económico, ecológico.

- El sujeto.

La función de formar al ciudadano requiere de definiciones que clarifiquen qué ciudadano se pretende formar, para qué sociedad y cómo hacerlo. Por ello, es necesario adentrarse en la construcción de una relación renovada entre educación y economía. La escuela debe valorar el accionar del sujeto en la vida cotidiana como una vía de construcción fundamental de los conocimientos. Los procesos de construcción social del sujeto pedagógico, la configuración

⁸ Las ideas sobre concepción del Trabajo se encuentran en Neffa, Julio César; pp247-259. En "El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece.

histórica de su identidad (en términos de roles), su proyección en el tiempo, son procesos de subjetivación a tener en cuenta en la resignificación de la relación sujeto-trabajo.

Educación y formación para el trabajo en la EFI.

La Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad tendrá una dimensión relevante orientada a la formación para el trabajo. En la construcción de una currícula renovada se torna necesario clarificar concepciones, representaciones y nuevas definiciones acerca del trabajo y su relación con la educación y la formación, situándonos en nuestra modalidad.

Ya hemos caracterizado al trabajo como la actividad o medio principal que instala al sujeto en lo social, se instituye como un eje de estructuración de su vida cotidiana al ejercicio de una ciudadanía plena.

La educación y la formación para el trabajo han sido consideradas a menudo como dos extremos polares: la primera definía sus intereses orientados al desarrollo general del sujeto, mientras que la segunda reconocía su énfasis en el aspecto científico-tecnológico.

Una educación integral debe propender a vincularlas: reconocer la necesidad de una formación que incluya una base científico-tecnológica, contextualizar sus formas y formatos en actividades prácticas y establecerse al interior de objetivos, propósitos y fines de una educación integral.

La formación para el trabajo refiere al cumplimiento de un derecho social básico en un doble sentido: el derecho a la educación y el derecho al trabajo.

Desde un sistema de apoyos, es posible ganar en calidad de aprendizajes y de vida, si se adopta una metodología centrada en la persona que se dirija en términos de “aportación- rendimientos-resultados”. Schalock inculca un pensamiento de derecha a izquierda: a la derecha se especifica claramente cuáles son los *resultados* deseados, y en función de ellos, se plantean (hacia la izquierda) qué *acciones*, qué *organización*, qué *plan* serán necesarios implementar para alcanzar aquello esperado (Del Torto; 2015:115).

Desde la modalidad, se reconoce en la formación laboral una valiosa estrategia para la inclusión laboral y social, la que debe pensarse en el marco de una educación a lo largo de la vida y de la promoción social de las personas (Ferreira, Horacio y otros; 2009).

Grafico Relación Hombre-Trabajo. Apéndice 1.

Transiciones en el currículum.

Las actividades de enseñanza deben ser funcionales y contextualizadas, vinculadas al espacio vital y social.

Sacristán (1997) advierte de la necesidad de atender a las “transiciones en el currículum” cuidando la continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante. Clarifica qué significan estas transiciones y el papel que deben desempeñar los agentes educativos, a fin de identificar claramente los objetos o situaciones de acompañamiento.

- ✓ Continuidad entre los elementos de un currículum para que el aprendizaje se vaya construyendo progresivamente sin lagunas en el significado; continuidad entre ambientes, de exigencias, de normas y de estímulos;
- ✓ Continuidad y coherencia de toda la enseñanza y de toda acción educativa para perseguir unas mismas metas a lo largo de períodos largos de escolaridad.

A fin de facilitar la continuidad en las experiencias y conocimientos de los estudiantes, las propuestas pedagógicas se diseñan en articulación con el nivel / año anterior y subsiguiente, como también entre actividades de un año a otro al interior de una misma escuela.

En una estructura como la que se propone para las EFI, donde se organiza un primer ciclo básico de 2 años y un ciclo orientado de 3 años hacia la formación laboral, es importante destacar que, aún cuando se focalice en una actividad u oficio no se renuncia ni resigna la matriz y los propósitos de formación integral hacia el desarrollo de capacidades generales. En los contextos de trabajo real se encuentran condiciones que promueven la construcción de estructuras operatorias del pensamiento para que el joven desarrolle una mayor autonomía intelectual y social, apropiándose de saberes necesarios para enfrentarse a la realidad del trabajo.

En la estructura prevista en las EFI para el desarrollo de esta etapa educativa, es probable que aún no se pueda concluir con una formación profesional u oficio, debiendo prolongarse una etapa posterior como *formación específica en un sistema de actividad real y en contexto*, donde se espera la intervención de otros sectores sociales, productivos, además del educativo, trabajando en articulación con otros Ministerios, Organismos e Instituciones Gubernamentales y no Gubernamentales, comercios, empresas. Los agentes educativos deben propiciar esta participación.

La articulación es la instancia en que todas las partes ofrecen algo y se potencian al hacerlo. Es un paso estratégico y superador en las relaciones entre el sector educativo y el productivo.

Las tramas institucionales y los actores educativos que las integran darán una impronta singular a los proyectos que allí se encarnen.

Conceptos orientadores para diseñar herramientas de análisis y evaluación de prácticas de formación para el trabajo.

Según Bronckart (2008) dos grandes lógicas son dominantes actualmente en la noción de competencia:

1. *Lógica del Práctico reflexivo*: el trabajador o el formado se dispone a pensar en sí mismo, a tomar conciencia de sus propios recursos, a compararlos con las listas de competencias requeridas para una profesión u oficio.
2. *Análisis del trabajo*: se trata de observar y comprender el trabajo tal como se realiza en una situación concreta y colectiva (en la que el formado está o no, implicado), de evidenciar los diferentes tipos de capacidades que se ejecutan, y de construirse

instrumentos de comprensión y de mejoría de sus propias prácticas de trabajo (Bronckart; 2008:5).

Consideramos que estos conceptos deben ser trabajados por los técnicos y docentes de las EFIs para diseñar los instrumentos de evaluación, los cuestionarios o guías de observación y de acompañamiento al estudiante, de seguimiento y análisis de las prácticas.

El currículum en la EIAJD

“El currículum común no tiene que ser todo el currículum que recibe cada alumno. El currículum común es la base cultural compartida, no toda la cultura escolar, por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias”.
(Sacristán, Gimeno J. 2008)

Previo a introducir lineamientos para la construcción del proyecto curricular desde y para las unidades pedagógicas de educación integral para adolescentes y jóvenes, recorreremos algunas ideas acerca del currículo que nos acerca Jimeno Sacristán.

Superando los debates dilemáticos entre un currículum *común para todos* y un *currículum diferenciado*, una posibilidad mediadora es el diseño de un *currículum comprensivo común* para todos los alumnos en una misma escuela, que da opciones a las diferencias individuales.

“La comprensividad es una fórmula política que pretende profundizar en la igualdad, al apostar por una solución que no segrega a los alumnos, intentando mantenerlos el máximo tiempo posible dentro del currículum común, aunque estas medidas, por sí solas, no garantizan la igualdad... el poder igualador del currículo comprensivo puede ponerse en duda si no se producen otros cambios”. (Sacristán, Gimeno, 2008: 203).

Las declaraciones y prescripciones curriculares constituyen un conjunto de enunciados cuya función principal reside en ser un referente de calidad mínima exigible a un sistema homogéneo. Entre los factores que intervienen en las prácticas, además de los recursos materiales que debe disponer el estado, cuentan la formación de los profesores y su dependencia de libros de texto.

La selección del currículum es siempre una decisión entre otras muchas posibles que sólo se justifica en tanto se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses (Sacristán; op cit: p-p 205)

La confección de un proyecto curricular en el marco escolar debe representar los anhelos, intenciones, propósitos y acciones posibles que se orientan al cumplimiento, entre otros, de compromisos y metas fijados por acuerdos internacionales, convenciones, haciendo lugar a las recomendaciones que emanan de los Organismos Internacionales para el Desarrollo Humano y el cuidado de la infancia, por ejemplo, UNICEF.

Las Metas Educativas 2021 delineadas por la Organización de Estados Iberoamericanos ratifican que la educación debe estructurarse en torno a **cuatro aprendizajes fundamentales**⁹, que en el transcurso de la vida serán **pilares del conocimiento** para cada persona, a la vez que reconoce una educación a lo largo de la vida:

⁹Estas reflexiones ratifican lo explicitado en la Conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990 sobre la educación básica y sobre las necesidades básicas de aprendizaje: «Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo».

1. **APRENDER A CONOCER**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
2. **APRENDER A HACER**, para poder influir sobre el propio entorno;
3. **APRENDER A VIVIR JUNTOS**, para participar y co-operar con los demás en todas las actividades humanas;
4. **APRENDER A SER**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Traduciendo a saberes resultará en: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Las Metas Educativas 2030, expresadas en la Declaración de Incheón¹⁰ (2015) se inspiran en una concepción humanista de la educación, primordial para transformar las vidas de las personas; basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.

Uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) expresa la necesidad de **“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”** centrando los esfuerzos en *“... el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida”*.

Una educación de calidad promueve *“la creatividad y el conocimiento, la adquisición de (las) competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel”*... *“el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos, tomar decisiones con conocimiento de causa, responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)”*.

Entre los compromisos que se asumen vale mencionar:

- Promover **oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida** para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad;
- Ofrecer vías de aprendizaje flexibles, que se reconozcan, se validen y acrediten los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal.
- Velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida...que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos.

Un currículum educativo debe ser **relevante, pertinente y significativo.**¹¹

Relevante, porque tiene en cuenta el desarrollo de capacidades para hacer frente a la vida en sociedad y acceder a empleos dignos.

¹⁰ La Resolución N° 311/16 del CFE incorpora en su marco referencial la Declaración de Incheón: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida (2015).

¹¹ Adaptación de “La Educación encierra un tesoro” Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO.

Será **pertinente** si da respuesta a la diversidad cultural, reconoce la diferencia, adecua y adapta contenidos de las asignaturas a los contextos de vida.

Será **significativo** si se conecta con los intereses de los niños, adolescentes y jóvenes, con sus formas de vida, se adapta a sus ritmos de aprendizaje, establece relaciones permanentes entre lo aprendido y las experiencias que viven fuera de la escuela, propicia la participación del alumnado y el trabajo en grupo, incorpora la utilización habitual de tecnologías de la información, incluye el desarrollo de la educación artística y deportiva, de forma relevante y equilibrada; cuida que todos sus estudiantes se encuentren bien dentro de la institución educativa y que puedan aprender.

El currículo debe organizarse de acuerdo a un orden que favorezca la comprensión situada y con significado.

Las formas de estructurar los contenidos han de favorecer la integración de los mismos, respetando las necesidades de aprendizaje reales, de acuerdo a la naturaleza de los problemas y situaciones que se abordan.

López Melero (2003) habla de un currículum común, diversificado, transformador e inclusivo. *“En una escuela sin exclusiones, el currículum común es aquel que se consigue a través de saber ofrecer diversidad de procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado. Recomienda partir de un curriculum no cargado académicamente, centrado más en los cambios sociales y en los problemas reales que en las disciplinas y donde estas disciplinas se utilicen como apoyo a los problemas diarios. El proyecto educativo de la escuela se elaborará pensando, por un lado, en las diferencias del alumnado concreto y por otro, en cómo mejorar la propia institución, sus sistemas de comunicación, sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización, el pensamiento del profesorado, etc., teniendo en cuenta que “el epicentro del currículum es la diversidad y no la norma y, además, que es un instrumento en sus manos para su desarrollo profesional”* (López Melero; 2004:172)

Concebir el curriculum como instrumento para el desarrollo cultural de los seres humanos exige un trabajo integrado entre educación e investigación. A su vez, entamar los espacios curriculares mediante actividades y experiencias que potencien el desarrollo de las funciones cognitivas, lingüísticas y afectivas, las que son interdependientes. *“El ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, afectivo y la autonomía; del mismo modo el lenguaje, como sistema de comunicación, se encuentra condicionado por la cognición, la afectividad y la autonomía; de la misma manera la afectividad se rige por la cognición, el lenguaje y la afectividad”* (op. Cit. Pág. 185).

“Si lo que pretendemos es mejorar las condiciones cognitivas, lingüísticas, afectivas y de autonomía, lo que debemos hacer es cualificar los contextos donde conviven con otras personas y no centrar nuestra acción para que cambien ellas sin que cambien los contextos” (op.cit; pág184).

Brennan (1998) profundizó en estudios curriculares para niños con necesidades educativas especiales.

*“El currículum debe ser enfocado desde tres puntos de vista: el **lógico**, basado en la lógica interna de las asignaturas y el orden de presentación; el **psicológico**, que tiene en cuenta el desarrollo del niño y la motivación del alumno; y el **social**, actual en cuanto a las relaciones entre los alumnos, pero que tuviera en cuenta las exigencias sociales del futuro* (Brennan; 1998:84).

A fin de promover el desarrollo de una conciencia social, se habrán de seleccionar y priorizar contenidos que resulten relevante para las tareas y los roles de su vida posterior (Brennan; 1998:89).

El contenido y la calidad del currículum serán los elementos fijos, mientras que el tiempo se convierte en una variable. El tiempo necesario para conseguir el dominio de algunas áreas puede no estar justificado por la importancia del aprendizaje en el currículum del alumno, especialmente si el aprendizaje del contexto cubre las necesidades curriculares.

Entre los enfoques curriculares que presenta Brennan (1998) destacamos el de base amplia y porque tiene las ventajas de integrar:

1. Habilidades, experiencia, actitudes y conocimiento disciplinar o de asignaturas.
2. Técnicas, intereses, valores y juicio o pensamiento.

En *Habilidades*, incluye: perceptivas, manipulativas, comunicacionales, intelectuales, sociales, estéticas.

En *Actitudes*, confianza en sí mismo, autodisciplina, honradez, sensibilidad, integridad, adaptabilidad, perseverancia, iniciativa, imaginación, objetividad, concentración, amabilidad, aceptación de ayuda.

En *Experiencias*: estéticas-creativas, éticas-espirituales, sociales-políticas, físicas, de comunicación, matemáticas, científicas, industriales, tiempo libre, económicas.

En las *asignaturas / conocimientos* se incluyen los referidos a contenidos curriculares generales y de la modalidad, como también los contenidos de dominio práctico y conceptual referidos a la formación para el trabajo.

La propuesta presentada por la DIE a las actuales Escuelas Laborales define dos ejes orientadores para la construcción del proyecto curricular: Ciudadanía y Formación para el Trabajo. Al interior de esos cuadrantes debe habilitarse un espacio curricular para trabajar los aspectos vocacionales del sujeto.

La accesibilidad universal exige el trabajo sobre los entornos discapacitantes identificando las barreras que portan, visibilizándolas.

La elaboración de proyectos educativos accesibles deben promover la participación de todos los implicados: los asesores, los especialistas, los propios alumnos, las familias.

Otro aporte a considerar es el Diseño Curricular Jurisdiccional para la EIAJD de la Provincia de Santa Fé, el que propone tres ejes orientadores:

EJE DE LOS MÚLTIPLES LENGUAJES.

- Área Lengua
- Educación Artística
- Comunicación

EJE SOCIO COMUNITARIO

- Formación Ética y Ciudadana
- Ciencias Sociales Humanidades
- Ciencias Naturales y del Ambiente
- Educación Física

EJE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

- Educación Tecnológica
- Informática y Nuevas Tecnologías
- Matemáticas.

En este último eje se han de desarrollar los itinerarios formativos. *“Un itinerario atiende a las necesidades de cada alumno, provee los apoyos necesarios para adquirir los contenidos considerados socialmente valiosos, sostiene a lo largo de la vida la posibilidad de dichas adquisiciones sin poner límite de edad, valora la motivación y los intereses individuales”.*

“Itinerarios formativos son los que realiza un solo alumno en determinado momento y para un determinado tipo de formación. Esta personalización de la enseñanza se da a través de una estructura modular que permite transitar por estos módulos de manera individualizada, porque esta estructura no es graduada. La graduación es al interior de los módulos que para una determinada formación, tiene en su interior varios módulos que son correlativos. El alumno es quien define y arma un programa educativo centrado en sus elecciones vocacionales, con módulos obligatorios y electivos.”(DCJEIAJD; 2011::45).

Para la construcción de los módulos de aprendizaje para las distintas ocupaciones/ profesiones/ oficios, prescriben tres niveles:

- Módulos básicos. Contenidos a una familia ocupacional (ocupaciones afines).
- Módulos intermedios. Contenido sólo para algunas ocupaciones.
- Módulos terminales. Contenidos especializados.

Toman como referencia la clasificación de familias ocupacionales.

Para nuestra Jurisdicción, una fuente de referencia que las EFI deben tomar para el diseño de módulos orientados hacia un oficio, es la Res. N° 306/11, que contiene los Planes de Estudios de los distintos oficios que se enseñan en Escuelas de la Provincia. Esto abre a los estudiantes la posibilidad de articular, institución y apoyos mediante, en un itinerario formativo con Escuelas de Oficio o Centros de Formación, hacia una ocupación definida.

Para muchos adolescentes y jóvenes que presentan discapacidades severas, un currículum ampliado articulado con otras instituciones (ONGs, salud, etc.) puede ampliar sus itinerarios educativos y de desarrollo.

Estas propuestas personalizadas deben enmarcarse en la búsqueda de un equilibrio: asegurando que las necesidades de los estudiantes puedan satisfacerse sin aislarlos, y preparándolos para los aspectos prácticos del trabajo, la preparación para la vida adulta, la preparación de técnicas para desenvolverse, la preparación para el uso del tiempo libre, sin restringir excesivamente su experiencia educativa y las oportunidades para su desarrollo personal. Al respecto es posible tomar los aportes de Brennan (1998) que propone sobre un currículum de base amplia tener en cuenta áreas de desarrollo y aprendizaje (Ver Apéndice 2).

Diseño Universal.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) constituye un recurso sumamente accesible para dotarnos de elementos teóricos y prácticos que guíen las acciones y actividades de enseñanza hacia una escuela donde todos aprendan.

Las orientaciones que presenta este DUA pueden resumirse en tres principios operativos:

1. Proporcionar múltiples medios de representación.
2. Proporcionar múltiples medios de expresión.
3. Proporcionar múltiples vías de motivación.

Educación para el desarrollo humano y para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

El constructo “Calidad de vida”.

Calidad de vida es un concepto multidimensional referido al estado deseado de bienestar personal. Tiene componentes objetivos y subjetivos, reconoce la influencia de factores personales y ambientales, tiene propiedades éticas universales y émicas –ligadas a la cultura- (Shalock y Verdugo, 2007, citado por Muntaner, JJ; 2013).

Las dimensiones han de cubrir todas las facetas de la vida. Las fundamentales que componen el concepto de calidad de vida son: Desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material.

Factor de Calidad de Vida	Dimensión de calidad de vida	Indicadores de ejemplo de calidad de vida.
INDEPENDENCIA	Desarrollo personal	Educación, habilidades personales, comportamiento adaptativo, competencias.
	Autodeterminación	Elecciones, decisiones, autonomía, control personal, objetivos personales.
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Relaciones interpersonales	Redes sociales, amistades, actividades sociales, interacciones, relaciones.
	Inclusión social	Integración y participación en la comunidad, papeles comunitarios, apoyos humanos (respeto, dignidad, igualdad).
	Derechos	Legales (acceso legal, tratamiento legal justo).
BIENESTAR	Bienestar emocional	Seguridad, experiencias positivas, experiencias, satisfacción, autoconcepto, ausencia de estrés.
	Bienestar físico	Estado de salud, estado nutricional, ocio, ejercicio físico.
	Bienestar material	Situación financiera, estatus laboral, vivienda, posesiones.

Fuente: Del Torto, Daniel G., 2015.

II- Configuraciones de apoyo a las trayectorias de estudiantes con discapacidad por la Escuela Secundaria.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de nivel primario y secundario que se encuentren en la franja etárea definida en la presente norma y que asisten simultáneamente a las EFI constituye un derecho y una opción educativa que se habrá de asumir y ejercer responsablemente con el acompañamiento de los equipos de orientación y asesoramiento del SE.

Los equipos escolares procurarán un trabajo colaborativo con los profesionales del ámbito privado a fin de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando conocimientos, métodos y estrategias que faciliten la atención a la diversidad en las escuelas primarias y secundarias.

La colaboración¹² no significa voluntarismo ni improvisación en las respuestas. Por el contrario, *“implica un trabajo debidamente planificado, orientado a facilitar el desarrollo y enriquecimiento de la institución escolar, de manera que se potencie cada vez más el aprendizaje significativo de los alumnos, y el desarrollo profesional de los docentes y otros agentes de la comunidad educativa. Es necesario(...) organizar los servicios de apoyo, en cuanto a sus funciones y modalidades de intervención, de manera que éstas se ajusten a las necesidades de la escuela y las posibilidades reales de atención de quienes proporcionan el apoyo”*(Godoy Lenz, P. y Duk Homad, Cynthia; 2016).

Las medidas que las escuelas adopten para la atención de todos sus estudiantes deben quedar establecidas en el proyecto educativo institucional, ser socializadas con la comunidad escolar, en especial con el equipo docente, de modo que sepan qué pueden obtener y esperar de la colaboración de los especialistas y del trabajo con los equipos de orientación y apoyo del SE.

Siguiendo a Godoy Lenz y Duk Homad (2016) se proponen las siguientes sugerencias:

- Definir de manera clara y realista las funciones que van a realizar los profesionales de apoyo y la distribución de los tiempos que dichas tarea implican.
- Establecer las coordinaciones fundamentales que se deben llevar a cabo al interior del establecimiento, definiendo los horarios en que éstas se realizarán, así como entre el establecimiento con otros recursos de apoyo de la comunidad.
- Establecer criterios generales para definir qué alumnos requieren apoyo directo y cuáles serán las modalidades de apoyo a aplicar.
- Los servicios de apoyo deben integrarse al interior del contexto educativo en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto es posible observar y reunir la mayor cantidad de información relevante que permita a los profesionales que brindan el apoyo, generar las respuestas y estrategias más pertinentes a las necesidades de los alumnos, los docentes y la escuela como globalidad. Además, sus aportes específicos sumarán a la propuesta curricular de la escuela y a la atención a la diversidad de los alumnos, facilitando el progreso en el aprendizaje, tanto a nivel de los contenidos reconocidos como académicos, como aquellos de carácter personal y social.
- La presencia del profesional de apoyo en la escuela constituye una buena oportunidad para conocer el tipo de relación que se da entre los alumnos con discapacidad, sus compañeros y profesores; el nivel de integración y autonomía con que éstos se desenvuelven en la escuela. Contar con esta información es crucial, para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades sociales que les permitan participar en forma adecuada en la dinámica escolar y por otra parte, para contribuir a desarrollar en la escuela, un clima de aceptación y respeto hacia las diferencias, evitando las prácticas de discriminación y exclusión.

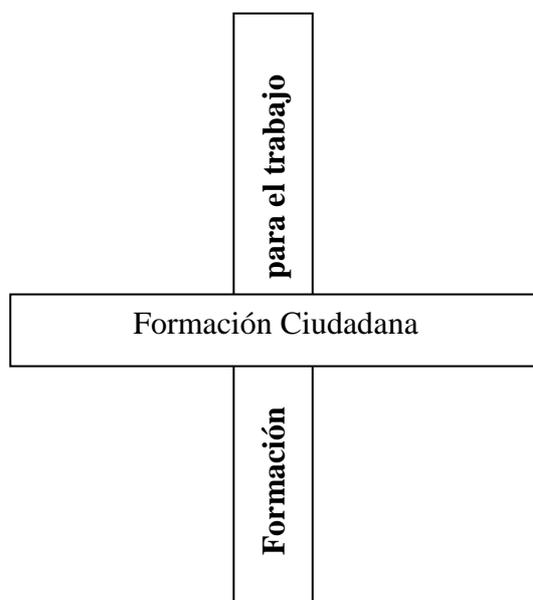
¹²Ángeles Parrilla (2003), en su Artículo “La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión”, plantea 6 niveles de colaboración que es posible desarrollar entre los distintos actores e instituciones que están presentes en las escuelas y en la comunidad. Entre ellos menciona: a) La Colaboración entre el Profesorado, b) La Colaboración en el Aula, c) La Colaboración entre Comunidades Escolares, d) La colaboración entre Comunidad Escolar y Servicios Educativos del entorno, e) La Colaboración entre Escuela y Comunidad, f) Colaboración entre Escuela e Investigación.

III- Orientaciones para la construcción del Proyecto Educativo y Curricular Institucional de las EFI.

Enmarcados en los principios de inclusión educativa, los lineamientos curriculares que la Jurisdicción Provincial establece para los distintos niveles educativos constituyen el marco referencial para definir las metas educativas generales para la población escolar de esta franja etárea.

A los Diseños de Base, se han de adecuar los lineamientos para la atención específica de estudiantes con discapacidad desde la modalidad. Para ello, se incorporarán como recursos bibliográficos, los existentes en las páginas oficiales del Ministerio de Educación, en las Resoluciones del CFE y todo otro recurso que los equipos escolares de la modalidad consideren necesarios y sean avalados por el Equipo Directivo y por la Supervisión correspondiente.

La propuesta de formación integral se desarrollará alrededor de dos ejes transversales. Presentamos un gráfico sobre un posible mapa curricular: (Ver gráfico de pág 12 del Documento sobre EFI)



La propuesta educativa que diseñe el equipo escolar bajo la orientación y supervisión del Personal Directivo y Supervisor de la modalidad reflejará una idea compartida acerca de las expectativas e intenciones de la escuela expresadas con claridad en forma de objetivos generales. Su construcción colectiva y consensuada, con la aprobación del Supervisor y la Dirección Central, tendrá carácter de normativa para los agentes que conforman el plantel funcional del establecimiento. Será accesible a todos los miembros de la comunidad escolar, redactada en un lenguaje sencillo.

Será un documento “vivo”. Sus objetivos generales y sus aspectos claves se habrán de sintetizar en un folleto informativo que cada escuela deberá confeccionar, procurando su difusión a todos los interesados en diversos formatos y a través de distintos lenguajes.

Siempre que sea posible, los mismos estudiantes participarán en la planificación.

Se podrá elaborar un mapa que muestre la oferta de la escuela a la par que resulte de utilidad para comprobar la progresividad del proyecto en el tiempo.

Contendrá orientaciones claras acerca de la coordinación y gestión de los proyectos específicos, espacios curriculares y/o talleres de áreas especiales, laborales, artísticas, como también los espacios interáreas. Se presentarán las funciones que cumplen los distintos roles profesionales/ docentes que conforman la planta funcional, en base la normativa vigente.

Ejemplo:

Año/ grupo	Oferta/ recursos	Roles/ agentes pedagógicos	Observaciones
Grupo de "Panificación"	Detalle del o los proyectos específicos	Roles que intervienen Funciones que cumplen	Espacio/ tiempo/ periodicidad, ajustes, etc.
Grupo "Servicios" o "Economía Doméstica"	Detalle del o los proyectos específicos	Ídem	Ídem
Taller de TIC	Detalle del o los proyectos específicos	Ídem	ídem

Eje de Formación para la Ciudadanía.

Eje de Formación Laboral.

- Subejes o dimensiones transversales a estos dos ejes: aquí se ubicarán los contenidos / saberes de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Lengua y Literatura, Interacción Comunicativa), Expresión Artística, Matemáticas, etc.

En este eje se ubicarán los proyectos de talleres de formación, los de orientación vocacional, los que han de contemplar el desarrollo de recursos personales del estudiante para la transición entre diferentes ambientes (escuela-trabajo, escuela-enseñanza secundaria o profesional) y entre diferentes roles vitales (estudiante-trabajador).

La Escuela deberá diseñar las acciones que coordinará y desarrollará para generar oportunidades y experiencias formativas en espacios comunitarios para los estudiantes, como también las acciones de la articulación con otros establecimientos educativos, de capacitación técnica profesional u otros para dar continuidad a las trayectorias de los jóvenes.

Asimismo, el equipo técnico promoverá búsqueda activa de recursos que beneficien a los estudiantes, como son los programas de formación técnica y profesional que se diseñen en Convenios interministeriales de Educación y Trabajo, en el nivel local/ municipal.

El diseño del Proyecto y del mapa curricular de la institución respetará las normativas federales concernientes a: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Saberes, Capacidades a desarrollar, que se consensúan en el marco de Políticas y Lineamientos definidos por el Consejo Federal de Educación y los lineamientos que la Jurisdicción Provincial establece o establezca.

Así, las EFI construyen su Proyecto Curricular en base a:

- Los Diseños Curriculares Oficiales de los niveles primario y secundario.
- Los Documentos confeccionados por las políticas de formación profesional para los distintos oficios de acuerdo a las familias ocupacionales.

- Se construirán los módulos para el desarrollo de las competencias generales y específicas, tomando como base la Resolución N° 306/11.

Normas para la evaluación, promoción, acreditación y certificación.

Acreditación y Certificación: Se respetarán las formas establecidas por las normativas federales y jurisdiccionales. (Res. CFE 311/16)

Los estudiantes cuya propuesta curricular se distancie significativamente del marco curricular nacional establecido para su nivel educativo deberán ser evaluados y promovidos en coherencia con los propósitos y objetivos establecidos en su ACI, programa educativo individual, o proyecto pedagógico para la inclusión (PPI), de acuerdo a los lineamientos que establece la Res. 311/16 del CFE.

Los estudiantes que asistan a escuela de nivel primario o secundario, Centro de Capacitación Profesional u otro, y simultáneamente a las EFI, se reconocerá la validez de su trayectoria en el SE mediante acuerdos programáticos entre las instituciones educativas que participen.

Los estudiantes que sólo asisten a las EFI recibirán las acreditaciones expedidas por la modalidad.

Mantendrán registros y se diseñará un documento breve utilizado para describir objetivo específicos sobre lo que esté trabajando el estudiante y las estrategias que utilizan para lograrlos.

Se recomienda analizar la utilidad y viabilidad de los instrumentos que propone la Resolución CFE N° 311/16, en sus Anexos II y III.

Los objetivos específicos deben formularse en términos concretos y con posibilidad de traducir a indicadores que den cuenta de los progresos.

Siguiendo a Gross (2002) se puede diseñar un instrumento o formulario como los siguientes.

- A) Formulario para involucrar a los estudiantes y a los padres en la revisión de un programa educativo individual o proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPI).

Plan o Proyecto Pedagógico Individualizado (PPI)		N° de PLAN:
Nombre:	Curso:	Fecha de revisión:
Comentarios del Padre o tutor	Comentarios del alumno	Comentarios del maestro u organismo de apoyo.
¿Qué ha resultado? ¿Qué ha ido bien?	¿Qué ha ido bien?	¿Qué ha ido bien?
¿Qué hay que hacer?	¿Qué hay que hacer?	¿Qué hay que hacer?

- B) Formulario para la aportación del alumno a la revisión anual de su declaración de necesidades.

Organización y funcionamiento.

Las EFIS son instituciones de educación especial que atienden a estudiantes con discapacidad desde los 13 a los 18 años de edad cronológica.

Siendo un eje fundamental la formación para el mundo del Trabajo, es probable que se requiera del diseño de una propuesta de un ciclo superior para la formación profesional, que abarque de 18 años en adelante (A debatir, a construir con otros espacios e instituciones educativas).

Su estructura organizativa debe estar al servicio de los fines educativos que se pretenden para la población de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Los impedimentos y restricciones de la organización institucional que operen como barreras al aprendizaje y a las iniciativas innovadoras que eleven la calidad de la educación que se ofrece, deben ser revisados para sus ajustes y reorganizaciones, constituyendo componentes de análisis en la evaluación institucional anual y en la planificación en la que participan todos los actores (construcción de PEI).

El funcionamiento de las EFI se desarrolla en jornada completa.

Para los estudiantes que transitan en otros espacios educativos es optativa y complementaria su asistencia a un solo turno escolar, de acuerdo a las orientaciones del equipo escolar y/o de apoyo, a la aceptación y aprobación de las familias y del propio estudiante.

El proyecto curricular es construido por cada equipo escolar, con el acompañamiento del Equipo Directivo y Supervisivo, de acuerdo a los lineamientos que figuran en el Anexo III el que también especifica el régimen académico (RA).

Destinatarios.

Podrán inscribirse y asistir los estudiantes que se mencionan a continuación, por orden de prelación:

1. Estudiantes con discapacidad que egresan de escuelas de educación especial con 12 y 13 años de edad y no han acreditado el nivel primario de la modalidad.
2. Estudiantes con discapacidad que asisten a Escuelas de Nivel Primario Modalidad Adultos.
3. Estudiantes con discapacidad que asisten a Escuelas Secundarias transitado algunos tramos y/o espacios curriculares.
4. Adolescentes y jóvenes con discapacidad que no hayan completado el nivel primario, hayan o no asistido a escuelas de la modalidad.

Pautas para el ingreso, la permanencia y el egreso.

Con anterioridad a la finalización del nivel primario en EEE, los equipos escolares de ambos establecimientos habrán de articular información, procederán a evaluar de manera funcional y contextual las necesidades educativas que se presenten, planificarán apoyos y acompañarán los procesos de transición de los estudiantes haciendo partícipe a las familias, a los equipos profesionales de salud / rehabilitación que trabajen con el estudiante con discapacidad, como también con otros agentes de apoyos de distintos ámbitos.

Cuando el estudiante asista a Escuela Secundaria o se proyecte su inclusión en la misma, el equipo de apoyo que haya acompañado la trayectoria deberá articular con el equipo escolar de la EFI la información necesaria, planificar las formas de acompañar su transición a la nueva escuela y diseñar los apoyos que se requieran conjuntamente con los sectores / agentes involucrados en la PCP.

En relación al párrafo anterior, se habrán de incorporar los medios/ recursos / tecnologías de apoyo necesarios para el buen desarrollo de la expresión y comunicación, ampliando la unidad de trabajo a los pares y docentes que interactúen con el estudiante.

Desde el inicio, la EFI habrá de ofrecer a sus estudiantes, espacios para la orientación vocacional, y para el conocimiento del mundo del trabajo, independientemente de que asistan a todos los talleres de expresión, de arte, y de otros que existieren en la oferta curricular, con el propósito de respetar el interés y orientar las preferencias del sujeto, sus posibilidades, alcances y limitaciones en relación con los objetos ocupacionales.

Desde una planificación que tenga en cuenta a la persona como centro, se procura el trabajo con las familias, a fin de incorporar la cultura, los apoyos recibidos en entornos familiares y barriales, generar redes y compartir recursos. Este enfoque facilita las transiciones ecológicas de los estudiantes desde el mundo de la familia primaria al mundo de la escuela y del trabajo.

Como sujetos de derecho, los estudiantes deben participar siempre que sea posible en la planificación de sus apoyos, valorando el contexto grupal de la clase y la convivencia entre pares en el seno de una cultura que promueva el desarrollo de una ciudadanía activa.

El acompañamiento a su trayectoria incluye la evaluación del desempeño curricular en las áreas académicas y en las áreas ocupacionales. Para la misma, el equipo deberá diseñar tipo de evaluación, con criterios pedagógicos que argumenten la utilización de determinados recursos, aspectos a mejorar, componentes se habrán de incluir en la propuesta pedagógica.

Como agencia de socialización y preparación para el trabajo, la EFI, en red con otras instituciones de formación laboral, organiza su respuesta educativa promoviendo como base el conocimiento y el propósito de desarrollo de las economías locales.

Evaluación.

La evaluación se entiende como un proceso amplio, dinámico y riguroso que aborda los distintos componentes del proceso de enseñanza como la planificación, la organización y distribución de los tiempos, las metodologías adoptadas por los docentes, los recursos humanos y materiales con que cuenta el establecimiento, los espacios educativos, entre otros. Solo de esta manera se podrán definir los apoyos más adecuados que se requieren para favorecer el logro de las metas educativas en el contexto escolar, personal, familiar y comunitario.

Un modelo basado en el apoyo social y calidad de vida que presenta la Asociación Americana para la Discapacidad Intelectual propone cuatro pasos:

1. Identificar áreas relevantes de apoyo.
2. Identificar, para cada área, las actividades relevantes.
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
4. Elaborar un plan individualizado de apoyos.

El aporte de este modelo¹³ revela la idea de situar al estudiante en su contexto, desarrollar evaluaciones amplias e integrales para detectar y conocer las distintas barreras que pueden estar experimentando, no sólo en la escuela, en el salón de clases, sino también en su vida familiar y comunitaria: *“Ofrecer apoyos pertinentes, oportunos y de calidad constituye un desafío que es responsabilidad de todos los profesionales y personas involucradas en la vida del estudiante. Tener claridad de las áreas relevantes en la que él o los estudiantes necesitan apoyo, (curriculares, personales, familiares, entre otras) y el tipo de apoyo o intensidad de los mismos, es un desafío no menor en el contexto escolar”*. (Godoy Lenz, P y Dik Homad, C., 2016).

Los apoyos han de aumentar el nivel de las habilidades de los estudiantes para participar junto a sus compañeros, para aprender, para lograr superar las metas o propósitos definidos en su programa/ proyecto educativo (los que deben definirse, siempre que sea posible, con la participación del estudiante). Los apoyos muy específicos o altamente personalizados deben asegurar el bienestar físico, psicológico y funcional de la persona.

Organización Escolar.

Del Horario Escolar: El funcionamiento de la EFI abarca de 8 a 17 hs.

Las opciones para el horario de asistencia de los estudiantes serán:

- a) Tiempo completo para quienes no asisten a otro establecimiento: los estudiantes ingresan a las 8 o 9 hs. Y se retiran a las 15 o 16 hs.
- b) Tiempo parcial para quienes realizan trayectos curriculares por otros establecimientos de modalidad y/o nivel distinto.

Carga horaria de los cargos docentes:

La mayoría de los cargos docentes tendrán una carga horaria de 20 hs. semanales y 4 hs diarias, a excepción de preceptores y Profesores de Apoyo a la Inclusión en ESRN.

Horarios de desempeño de los cargos:

Deben cubrir el servicio educativo durante el horario en que se extiende. Por lo tanto, podrán asignarse cuatro turnos:

Los cargos de 20 hs. podrán asignarse con los siguientes turnos:

- Mañana: de 8 a 12 hs.
- Intermedio: de 10 a 14 hs.
- Tarde: de 12 a 16 hs. (o de 13 a 17 hs.)
- Vespertino/ Nocturno: de 18 a 22 hs. con opción de distribución horaria acorde a la necesidad, sumando siempre 20 hs. semanales.

¹³ *“Ofrecer apoyos pertinentes, oportunos y de calidad constituye un desafío que es responsabilidad de todos los profesionales y personas involucradas en la vida del estudiante. Tener claridad de las áreas relevantes en la que él o los estudiantes necesitan apoyo, (curriculares, personales, familiares, entre otras) y el tipo de apoyo o intensidad de los mismos, es un desafío no menor en el contexto escolar”*. (Godoy Lenz, P y DikHomad, C., 2016).

Planta Orgánica Funcional.

- ✚ Director de Escuela- Jornada Completa.
- ✚ Vicedirector de Jornada Completa: siempre que supere los 10 grupos escolares.
- ✚ Maestro Coordinador Intertalleres- Turno Intermedio.
- ✚ Profesor en Educación Especial en distintas Orientaciones: visual, auditiva, intelectual, motora, para atención de grupos pedagógicos en la Unidad de EFI
- ✚ Profesor en Educación Especial en distintas Orientaciones, para apoyo a la inclusión de estudiantes con Discapacidad en Escuelas Primarias y en ESRN (estos últimos, con carga horaria de 25 hs.)
- ✚ Profesor en Formación Laboral en distintas orientaciones ocupaciones/ de oficios (Cocina, Panificación, Jardinería, Huerta, Servicios, etc.) (ex Maestros de Actividades Prácticas).
- ✚ Maestro Especial de Música- Cargo de 10 hs.
- ✚ Profesor de Educación Física- cargo de 10 hs.
- ✚ Preceptores (6 hs): uno en cada turno, mañana, tarde e intermedio.
- ✚ Referente TIC
- ✚ Pedagogo o Psicopedagogo.
- ✚ Asistente Social.
- ✚ Terapeuta Ocupacional.

Roles y funciones de los agentes educativos de la EFI.

Proponemos la resignificación de algunos roles que desempeñarán los agentes educativos de las Plantas Funcionales. Resta desarrollar otros de la POF, que iremos enriqueciendo con aportes de las escuelas.

En esta instancia, aproximamos una propuesta de misión y funciones de los siguientes:

- **Profesor de Formación Laboral (ex Maestro de Actividades Prácticas) en las distintas clases ocupacionales:**

Este Profesor integra los conocimientos de los contenidos, métodos y formas apropiadas de aprendizaje en el dominio de una actividad pertinente a una clase o categoría ocupacional.

Prepara a los alumnos para el trabajo a través de procesos de aprendizajes que conduzcan a generar actitudes y competencias para el trabajo y la participación en la sociedad.

Evalúa el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Realiza tareas administrativas relacionadas con la organización del currículo.

Orienta a los estudiantes y a otros destinatarios tales como empleadores y aprendices adultos.

- **Profesor de Educación Especial en las distintas orientaciones (intelectual, motora, visual, auditiva).**

Es el docente responsable de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos académicos en las distintas áreas curriculares establecidas oficialmente y validadas por el Proyecto Curricular Institucional.

Implementa metodología específica para la enseñanza y el aprendizaje, respetando el estilo, modalidad y diversidad del alumnado.

Selecciona y diseña material didáctico requerido, de acuerdo a las necesidades que por tipo de discapacidad, presentaran los estudiantes.

Explora en la búsqueda de recursos tecnológicos e informáticos que faciliten la mediación cultural y la instrumentación de signos y símbolos para el desarrollo del lenguaje y la interacción comunicativa.

Aporta a la actualización de recursos y genera condiciones para el acopio, la circulación y la distribución de los mismos, en beneficio de una enseñanza de calidad.

Participa y colabora en los apoyos a estudiantes con discapacidad que transitan simultáneamente por escuelas de otro nivel y/o modalidad, completando la escolaridad primaria o compartiendo tiempo escolar en la escuela secundaria.

- **Preceptor:**

Es el Profesor en Educación Especial que se desempeña como auxiliar del profesor a cargo del grupo pedagógico o de formación laboral.

Asiste en las actividades de enseñanza, de acompañamiento y tutoría a los estudiantes.

Apoya en las actividades de higiene personal y autovalimiento orientando siempre a un mayor grado de independencia personal y autodeterminación.

Colabora en el diseño y construcción de material didáctico.

Colabora en la conducción del grupo de estudiantes, en situación áulica como también en las salidas educativas, de deporte y recreación.

Fomenta la participación de los estudiantes en las actividades integradas de la escuela.

Orienta a los estudiantes en las normas de convivencia escolar.

Acompaña a los estudiantes en el transporte escolar inculcando una actitud de cuidado y responsabilidad por la propia conducta.

Promueve la creación de conciencia en la prevención de accidentes en resguardo de la seguridad y el cuidado personal.

Facilita la cooperación educativa entre padres y profesores. Mantiene contacto con las familias, padres y demás miembros de la comunidad barrial.

Contribuye en la comunicación de sus colegas en la escuela, en los espacios inter-áreas y entre los turnos escolares.

Favorece la convivencia y la participación en la gestión educativa de la escuela.

Su intervención es dinámica, no burocratizada, orientada a andamiar el desarrollo personal y social de los estudiantes.

- **Terapeuta Ocupacional.**

Evalúa el dominio general de los estudiantes para en las actividades básicas de la vida diaria, como el comer, vestirse, usar sanitarios de manera independiente.

Orienta a los maestros y preceptores en el diseño de actividades que contribuyan al desarrollo postural, de la motricidad fina.

Colabora con otros profesionales del ámbito de la salud en el abordaje de dificultades con la alimentación y la deglución.

Promueven la independencia de las personas en el desenvolvimiento de sus ámbitos cotidianos, específicamente en la escuela, y en el espacio socio-comunitario donde desarrolle aprendizajes bajo la tutela de la escuela, sean deportivos, recreativos o laborales.

Orienta a agentes educativos en la adopción de medidas específicas que contribuyan al desarrollo, cuidado y autocuidado del estudiante (docentes, padres, cuidadores).

Colabora con los docentes en el diseño de módulos de actividades, acciones y operaciones técnicas relativas a las distintas ocupaciones a las que se oriente el proyecto curricular de formación para el trabajo o proyecto curricular ocupacional (PCO).

- **Psicopedagogo:**

Evalúa las necesidades de apoyo que presenta cada estudiante, de acuerdo a la propuesta educativa institucional.

Evalúa el nivel de desarrollo potencial y orienta a los docentes en el diseño de propuestas de enseñanza que promuevan aprendizajes y desarrollo en todas las áreas.

Definir misiones y funciones. Agregar las de orientación vocacional/ ocupacional.

Analiza las capacidades que requieren puestos de trabajo en sistemas de actividad situados.

Formula un perfil de habilidades, destrezas y capacidades en los distintos dominios de la persona.

Orienta a los estudiantes en la búsqueda y selección de actividades ocupacionales.

Colabora con los docentes en el diseño de las planificaciones pedagógico-didácticas en lo pertinente al aprendizaje, en los espacios interdisciplinarios.

- **Asistente Social.**

Explora e informa sobre las ofertas de inserción laboral, mercado de trabajo y producción local.

Detecta lugares potenciales para la inclusión del estudiante en espacios sociocomunitarios en los que pueda continuar, profundizar y desarrollar competencias y nuevos saberes en sistemas de actividad situados.

Organiza las pasantías laborales con el apoyo de sus pares del equipo técnico, operativizando acuerdos con comercios, O.N.Gs., empresas de la localidad.

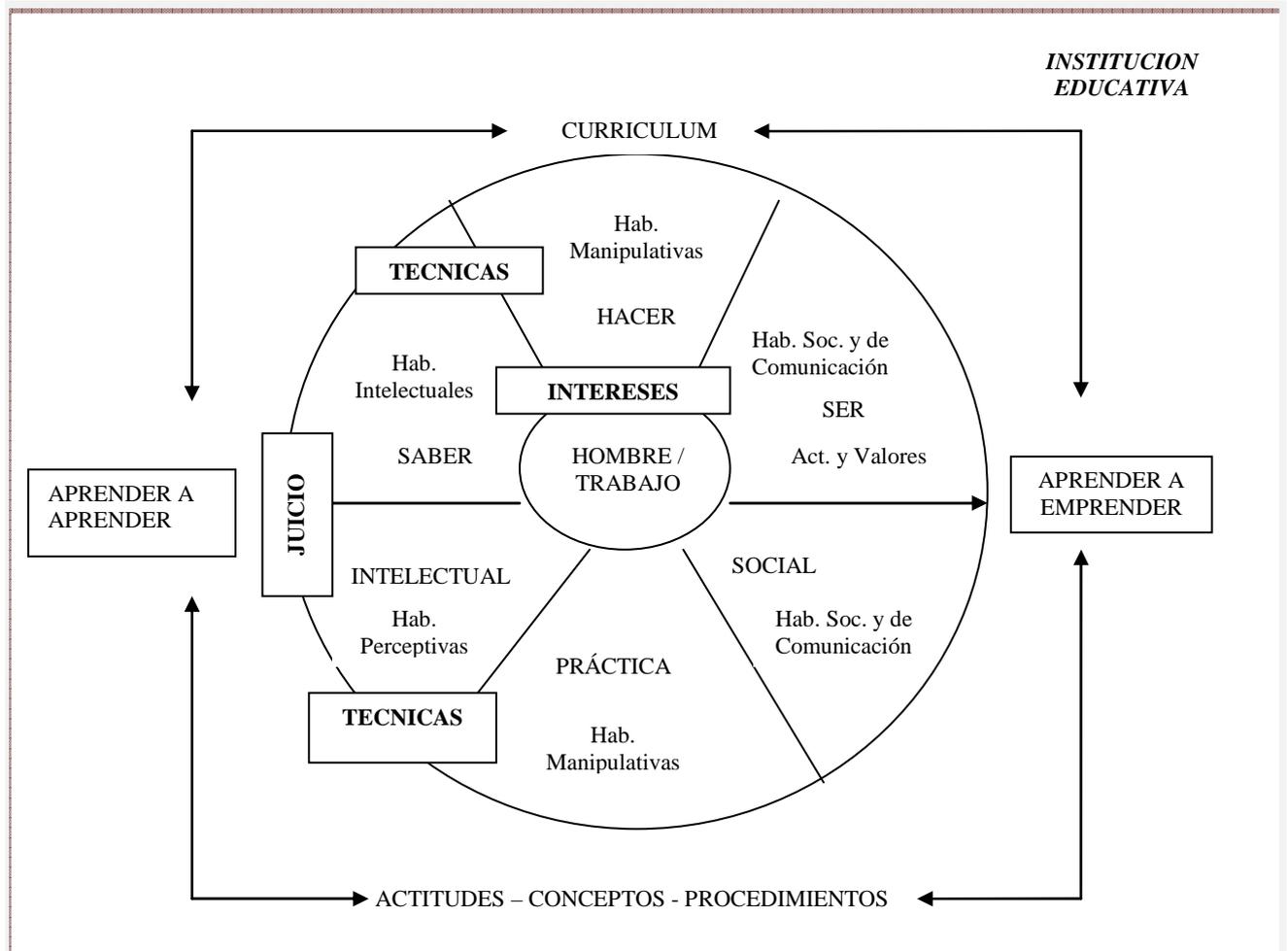
Coordina con instituciones y organizaciones de la Comunidad la realización de eventos comunes que promueven la inclusión social de las PcD

APENDICE 1-
Lineamientos para construcción de PEI-PCI en las EFI

Gráfico Relación Hombre / Trabajo desde un abordaje curricular.

Adaptación de: Ferreira (1999) y Brennan (1998).

COMUNIDAD



APÉNDICE 2: CURRÍCULO DE BASE AMPLIA Y DESARROLLO

(Adaptado de Brennan, W.: 1998)

Desarrollo	Currículo	Lengua comunic. artesanías	Economía doméstica	Jardinería/ agricultura	cocina	Panificac.	Cs. sociales	Cs naturales.	matemáticas	historia	geografía	Ed.física	musica	danza	Experiencia en la comunidad	Auto- valimiento	ESI ed. p/ salud
<i>Personal</i>																	
Físico																	
Concepto del mismo																	
Autorregulac.																	
Independencia																	
Valores																	
<i>Social</i>																	
Perspectiva																	
Competencia																	
Juicio																	
<i>Intelectual</i>																	
Percepción																	
Observación																	
Memoria																	
Solución problemas																	
Lenguaje																	
Lectura																	
Escritura																	
Cálculos /Matemáticas																	
Conceptos sociales																	
Conceptos ambientales																	
<i>Estético</i>																	
Artístico																	
Musical																	
Dramático																	
Literario																	
Imaginativo																	
<i>Práctico</i>																	
Destreza																	
Agilidad																	
Manual/doméstico																	
Escritura																	
<i>Profesional</i>																	
Actitudes																	
Conocimiento																	
Habilidades																	

BIBLIOGRAFÍA:

Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis. Formación de Formadores.* Serie Los Documentos. Nov. Educ. Bs. As.

Barría Rojas, Solange (2015). Tesis doctoral sobre Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_310431/sbr1de1.pdf

Brennan, W (1998). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales.* Siglo XXI Editores.

Canals, Gloria I Sans. Proyecto AURA, Barcelona (España). “La persona con discapacidad intelectual. Dificultades para acceder a una vida adulta de calidad. Ponencia 1er Simposio iberoamericano de empleo con Apoyo (Bs. As. Octubre 2008).

Del Torto, Daniel (2015). *Pedagogía y Discapacidad.* Ed. Lugar. Bs. As.

Diseño Curricular Juridiccional para la EIAYJcD- (2011). Pcia. De Santa Fe,

Formación para la vida y el trabajo. En: <http://fvtsecundaria.blogspot.com.ar/p/material.html>

Ministerio de Educación Provincia de Córdoba. 2016.

Ferran Carreras Tudurí. (1999). “El modelo de trabajo colaborativo en grupos”. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75811/96315>

Ferreira, Horacio A. (1999). *Educación para el trabajo. Trabajo en la educación: elementos teórico-prácticos para resignificar las prácticas pedagógicas*”. Ed. Novedades Educativas.

Fernández, Alicia. Autorías vocacionales. Curso posgrado. Escuela de Psicopedagogía Clínica E.P.S.I.B.A. 2011.

Godoy Lenz, Paulina y DukHomad, Cynthia. Referencias y conceptos sobre configuraciones de apoyo. En: https://docs.google.com/document/pub?id=1T4Y5oOZBXrEOw7Wh88xKv2MBpWFCgXaAKRx3f_jNZHg

Gross, J. (2002), *Necesidades educativas especiales en educación primaria.* Ed. Morata.

Hegarty, Seamus. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas.* UNESCO.

López Melero, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Ed. Aljibe. España.

Mastache, Anahí. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales.* Noveduc.

MUNTANER, J.J. *Calidad de vida.* REVISTA IBEROAMERICANA EDUCACIÓN. N° 63 (2013), pp. 35-49 (ISSN: 1022-6508).

Resolución CFE N° 311/16.

Sosa, Rosana. Sentidos del trabajo en el campo de la educación. En: http://www.revistadialogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de804_sentidos_del_trabajo_en_el_campo_de_la_educacion.pdf

Sacristán, Jimeno y Pérez Gómez, A. “Comprender y Transformar la Enseñanza (2008). Ed. Morata. Duodécima edición.

Sosa, Rosana. Trabajar desde la escuela para otra economía. En: Revista Novedades Educativas N° 281- Año 26- Mayo 2014.

Souto, Marta (1999) Prefacio al texto Practicas de Formación. Evaluación y Análisis, de Jean Marie Barbier. Formación de Formadores. Bs. As. Ed. Nov. Educ.