



EDUCACIÓN ESPECIAL Y ESCUELA SECUNDARIA. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ESTUDIO DE CASO.

Bianchini, Juan.

Universidad Nacional de San Martín.

Juancesar70@gmail.com

Resumen

El objetivo del siguiente trabajo es analizar los alcances de las propuestas pedagógicas, didácticas y modificaciones en el plan de estudio de Historia para estudiantes de nivel secundario con problemas de aprendizaje, es decir, funciones cognitivas alteradas tales como atención, memoria, lenguaje, razonamiento, orientación espacial y temporal, etc. Se han elaborado materiales con actividades teniendo en cuenta recomendaciones didácticas específicas del área de Ciencias Sociales y del equipo de psicopedagogía. Las actividades fueron puestas en práctica en dos grupos de 1° año durante un ciclo lectivo completo. Por otro lado se analizó la implementación de dichas actividades y su compatibilidad con el plan de estudio exigido por el área de Educación Especial de la DIPREGEP. Durante el proceso de puesta en práctica de dichas actividades se fue observando cuáles eran las actividades que presentaban una menor dificultad de resolución sin dejar de lado el eje problematizador y reflexivo en el aprendizaje de la historia. El análisis cualitativo del proceso pedagógico muestra que los estudiantes pueden enfrentar mejor las dificultades de aprendizaje y se posicionan de una manera más confiada y crítica frente a los contenidos y las actividades propuestas. Asimismo, se concluyó que la modificación del diseño curricular de Historia es viable en su conjunción con los materiales elaborados sin que esto altere la implementación del mismo.

Palabras clave: educación; enseñanza; aprendizaje; didáctica; Historia

Desarrollo

Durante los últimos años la educación se encuentra en constante monitoreo. Esto se debe a los reclamos de una sociedad que comienza a comprender que no existe desarrollo posible si no se ponen en cuestión las problemáticas que hacen al sistema educativo en sí y a su plena relación con las necesidades de todos los actores sociales que lo integran.

Afortunadamente es un comienzo, pero no sabemos cuán largo será el camino y cuántas marchas y contra marchas tendrá esta toma de consciencia de un desafío en el cual todos los actores sociales están involucrados. Uno de los peregrinos en dicho camino es la Educación Especial de Gestión Privada (EEDGP) que trabaja en distintos niveles y diferentes problemáticas. De acuerdo con esto, en las últimas dos décadas ha aumentado considerablemente el número de establecimientos que implementaron un plan especial para alumnos con problemas leves de aprendizaje en el nivel secundario.

No obstante, uno de los problemas que se presentan a la hora de poner en práctica un plan de estudio que tenga en cuenta las problemáticas de alumnos con necesidades especiales para poder lograr satisfactoriamente su paso por la escuela secundaria, es la incompatibilidad del plan de estudio adoptado en las instituciones. Dado que este, pertenece a un plan diseñado para la educación secundaria de adultos con carácter de acelerado. Asimismo, otro aspecto no menos problemático es de qué manera los docentes incorporados en la Educación Especial - que no necesariamente deben tener una formación especial para trabajar en este tipo de instituciones- poseen herramientas y estrategias para abordar la enseñanza de alumnos con necesidades especiales y lograr su aprendizaje.

Haciendo hincapié en estos dos puntos nos obligamos a una reflexión sobre dichos obstáculos, los cuales se presentan a la hora de implementar un plan de estudio (que debe ser llevado adelante en menor cantidad de tiempo que los planes comunes de la escuela secundaria): ¿Es posible que un docente sin formación en Educación Especial pueda llevar adelante la enseñanza de un diseño curricular que no contempla los diversos trastornos en los aprendizajes de los alumnos?

En este sentido creemos que es posible y para lograrlo e implementarlo de manera positiva, es necesario rediseñar el plan de estudio para que sea compatible con las posibilidades de estudiantes con problemas leves de aprendizaje, como así también acercar a los docentes recomendaciones y propuestas provenientes del campo de las diferentes ciencias que abordan las problemáticas en el campo de la práctica educativa.

En nuestro proyecto, nos planteamos como objetivo analizar los alcances de las propuestas psicopedagógicas de un establecimiento de Educación Especial de la zona de Palermo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el cual se llevó adelante el proyecto. Dicho trabajo contempla las funciones cognitivas alteradas tales como atención, memoria, lenguaje, razonamiento, orientación espacial y temporal, etc. Para llevarlo a cabo, se ha elaborado material

con actividades teniendo en cuenta las recomendaciones didácticas específicas del área de Ciencias Sociales y en conexión con las propuestas del equipo de psicopedagogía.

Para llevar adelante nuestro trabajo nos apoyamos en el enfoque cualitativo en base a observación y registro de clases y entrevistas a docentes que se desempeñan en la institución. Las actividades fueron puestas en práctica en dos grupos de 1° año durante todo el ciclo lectivo finalizado en el año 2013. Por otro lado, se intentará analizar la implementación de dichas actividades y su compatibilidad con el plan de estudio exigido por el área de Educación Especial de la DIPREGEP. Durante el proceso de puesta en práctica se observarán cuáles son las actividades que presentan una menor dificultad de resolución sin dejar de lado el eje problematizador y reflexivo en el aprendizaje de la materia Historia.

Perfil de las instituciones.

A principios de la década del noventa, en la Ciudad de Buenos Aires diferentes instituciones de Educación Especial comenzaron a implementar un plan de estudio para el Nivel Secundario. Algunas lo llevan a cabo desde el nivel inicial¹ para darle continuidad hasta dicho nivel.

En líneas generales los distintos proyectos coinciden con el Régimen de Aplicación. En el estudio de caso que se llevó adelante en este trabajo tomamos un establecimiento que se puede colocar en la media de las instituciones existentes en la actualidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como primer paso el equipo de conducción del instituto junto al gabinete psicopedagógico realiza una entrevista con el alumno y la familia. Este punto es importante para establecer un primer diagnóstico que se completará con pruebas y test que abarcan el área psicopedagógica, psicológica y en algunos casos el pedido de informes psiquiátricos². Una vez concluida esta etapa se determina si el alumno debe comenzar con un pos-primario, paso previo al ingreso en el nivel secundario, o si puede comenzar en el primer año de la escuela secundaria.

Una de las características de estas instituciones es que por cada curso los grupos de alumnos no pueden ser superiores a doce integrantes. Estos agrupamientos permiten individualizar los aprendizajes, partiendo de un conocimiento profundo de las causales que interfieren en su desarrollo. Así, la intención de ésta medida es lograr interacciones armónicas, ya que la socialización de estos alumnos es compleja.

A su vez en cada espacio curricular los docentes de materias específicas tales como Matemática, Historia, Biología, etc., cuentan con la presencia de un psicopedagogo si así lo requieren.

Asimismo, se cuenta con espacios curriculares de sustento específico que atienden particularmente las necesidades de los alumnos como: Estimulación Psicolingüística, Estimulación Cognitiva, talleres de Comunicación y Expresión y talleres de Técnicas de Estudio. Además, los alumnos cuentan con la figura de un Profesor Orientador o Tutor que debe ser una persona capaz de escuchar, de irradiar una imagen de autoridad permanente, aunque nunca inhibitoria.

El objetivo de esto es que el docente y el equipo de conducción tengan una herramienta más para mantener una comunicación fluida y de mayor celeridad para atender cualquier demanda que se presente en un caso individual o grupal. A su vez, los docentes que trabajan en estos establecimientos cuentan con un espacio de orientación y capacitación a cargo de un Director de Estudio en el cual se organizan jornadas de perfeccionamiento, se provee al docente de información actualizada de las diferentes problemáticas que presentan los alumnos y se analizan estrategias didácticas generales o específicas con aportes nuevos de la interrelación entre los docentes de espacios específicos y las recomendaciones del gabinete psicopedagógico.

No es nuestra intención realizar un análisis pormenorizado de las características que identifican a las instituciones que abordan la formación de una población de alumnos con problemas leves en el aprendizaje ni tampoco profundizar sobre los distintos síndromes que puedan tener los estudiantes, dado que no es nuestra especialidad. Simplemente pretendemos dar cuenta de los aspectos que nos parecen más relevantes a la hora de poder diferenciar a una escuela secundaria común y una de carácter especial.

Asimismo, si bien no dejamos de reconocer que no hay un pedido explícito de docentes para espacios curriculares específicos tales como Geografía, Matemática, Historia, etc., que se hayan formado en educación especial, también creemos que los docentes que acepten el desafío de enseñar en este tipo de instituciones deben iniciar un camino de autoformación redefiniendo la especificidad de su materia como así también la aceptación de un contacto más estrecho con los equipos de orientación psicopedagógico³.

Perfil del Alumno.

En una primera aproximación es importante que los docentes que se incorporan a la actividad en instituciones que tratan el tema que nos ocupa, tengan en cuenta el perfil del estudiante con el que van a trabajar. En primer lugar es necesario eliminar cualquier tipo de prejuicio con respecto a

esta población de alumnos para que el estilo de conducción educativa no se paralice, sino que detecte, investigue y organice nuevas estrategias.

En general el perfil del estudiante se ajusta a lo que la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) define como Trastorno Específico del Desarrollo del Aprendizaje Escolar, expresando al respecto:

Son trastornos en los que desde los primeros estadios del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje. El deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender, ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas. Por el contrario, los trastornos surgen de alteraciones en los procesos cognitivos, en gran parte secundarias a algún tipo de disfunción biológica”. La edad, opina al respecto la O.M.S. no es un factor determinante:

El trastorno es siempre el mismo, pero su forma de presentación se modifica con la edad. El criterio diagnóstico tiene que tener en cuenta este cambio evolutivo. Por otra parte, está la dificultad de que el rendimiento escolar es también consecuencia del aprendizaje y de la enseñanza, es decir no es sólo consecuencia de la maduración biológica. El nivel de aprendizaje de los alumnos depende inevitablemente de las circunstancias familiares y escolares, así como de sus propias características individuales. Sin embargo, no hay un modo directo y claro de distinguir entre las dificultades escolares debidas a la falta de una enseñanza adecuada y las debidas a algún trastorno individual (Instituto, 2006, pp. 3-4)

En tal sentido es importante, teniendo en cuenta lo mencionado más arriba, que para enfrentar el desafío de enseñar en establecimientos de éstas características debemos tener muy en claro la problemática planteada, no que ésta sea un condicionante a la hora de planificar nuestras clases, o de relacionarnos individual o grupalmente con los estudiantes.

Como plantea la O.M.S. se acepta que las alteraciones puedan provenir de factores biológicos, pero también éstos se encuentran en interacción con factores no biológicos, es decir, como oportunidades para aprender y calidad de la enseñanza, y es allí donde se debe poner el mayor esfuerzo para contrarrestar algunas de las alteraciones en las funciones cognitivas de los alumnos.

Principales funciones cognitivas alteradas detectadas en los alumnos:

- Atención.
- Funciones ejecutivas.
- Memoria.
- Motricidad.
- Razonamiento.
- Orientación espacial y temporal.

- Lenguaje.

En un mismo caso se pueden encontrar dos funciones de las mencionadas, también es cierto que se presentan casos donde no se detecta ninguna, lo cual nos lleva a plantearnos que en éstos, los problemas pasan por un estado anímico que se relaciona con lo afectivo emocional del alumno, afectando su desenvolvimiento a un nivel más general.

De acuerdo con esto, creemos que los docentes involucrados en la tarea de enseñar lo primero que deberíamos ejercitar como estrategia positiva es bajar el nivel de expectativas en referencia a los objetivos propuestos en lo que vamos a enseñar, así, los alumnos podrán mantener a raya con más eficacia el nivel de ansiedad que genera el proceso de aprendizaje.

No obstante, en los diferentes momentos de nuestros intercambios con los docentes que trabajan o trabajaron en algún momento en escuelas de Educación Especial, se pudo percibir que éstos interpretan que muchos de sus estudiantes no poseen un determinado problema de aprendizaje, sino que más bien tienen como objetivo molestar al docente o consideran que lo que les pasa no son alteraciones funcionales sino vagancia o falta de interés en su materia. Cuanto menos ésta apreciación, pierde el foco del análisis de la problemática que se está tratando.

Según nuestra propuesta consideramos imperiosa la necesidad de que el docente a cargo, estimule mediante técnicas de autoaprendizaje, el deseo de aprender del alumno, como así también el interés por acrecentar su cultura, instrumentándolo para que se inserte con éxito en el mundo laboral o continúe sus estudios en el nivel superior⁴. Para llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario reforzar la idea de que los alumnos tratados particularmente y estimulados en su interés por aprender poseen un gran potencial de concreción del aprendizaje.

La Enseñanza de La Historia en la Educación Especial.

Formando parte del instituto como docente de Historia uno de los primeros planteos que se presentaron fue cómo hacer fructífera la implementación del plan de estudio sin dejar de lado el eje problematizador en el conocimiento histórico y con la posibilidad de que los alumnos se introduzcan en la materia de manera crítica y reflexiva.

En un primer paso se analizó el diseño curricular para primer año y desde allí surgieron distintas formas de organizar los contenidos, vale aclarar que la propuesta es organizar y no modificar, así, el proyecto sigue los lineamientos del plan de estudio implementado por el instituto.

La organización de los contenidos se definió en tres unidades que abarcaron todo el ciclo lectivo e implementado en dos grupos de primer año. Se presentó a los alumnos el material en formato de cuadernillo que contenía la primera unidad con bibliografía, fuentes, imágenes y actividades que se confeccionaron en interrelación con el gabinete psicopedagógico y el departamento de Ciencias Sociales. A partir de allí, el equipo docente fue analizando las actividades que mejor comprendieron y las que necesitaron una revisión debido a que presentaron alguna dificultad.

Vale aclarar que para la elaboración de dichas unidades en lo que respecta a los contenidos de Historia nos abocamos a un enfoque de “historia total”, no en el sentido de totalidad histórica que no deja tema sin estudiar, sino en el que nos interesa enseñar en forma alternativa: los factores económicos, los culturales o como los hombres manifiestan y resuelven sus conflictos, etc. Esto no significa que debamos ocuparnos de todo, sino que el campo abierto a su interrogación no está limitado de antemano, ni hay zonas de la realidad, de la experiencia humana, que tengan asegurada a priori su calidad de histórica” (Romero, 2007, p. 20).

De acuerdo con esto, el enseñar alternativamente distintos factores de la vida del hombre en el planeta no implica necesariamente que se vacíe de contenidos, por el contrario el contenido se desvaloriza cuando se intenta dar todo, “cumplir con el programa”, y desde allí se hace reduccionismo estableciendo generalizaciones que no son válidas (Baghino et. Al, 1993).

Cuando se plantea la adaptación de un material de estudio, y por ende se establece un lugar preponderante de la didáctica específica y en relación con aportes desde la psicopedagogía, en este caso (sobre la enseñanza de la Historia), muchos docentes imaginan que se pierde, o pierden, la posibilidad de enseñarla problemáticamente, en cierto sentido igualmente esto es positivo porque ponderan el enfoque antes mencionado. Sin embargo, en nuestra propuesta quedó demostrado que una cosa no es impedimento de la otra.

Nuestro enfoque es en oposición a una manera de enseñar Historia en donde lo importante es la enumeración de mayor cantidad de acontecimientos, las fechas, las batallas y los grandes próceres, etc. Lamentablemente - y aquí radica la necesidad de que los docentes del área se involucren en el armado y diseño de los contenidos que se van a enseñar – esta manera de presentar los hechos históricos deriva de un modelo curricular que se materializa en muchos libros de texto que circulan por las bibliotecas y escuelas de la actualidad (Gojman, 2001).

La realidad social es compleja, contradictoria, difícil de aprehender y el profesor de Historia debe enfrentar la tarea de problematizar a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico obteniendo sus propias interpretaciones del porqué de los hechos (Freire, 1973).

En nuestro trabajo uno de los aspectos que resultaron muy positivos, que surgió del análisis de cuadernillos entregados a los alumnos fue la presentación de los contenidos en forma de estudio de caso. El criterio utilizado fue el de establecer las grandes líneas del proceso de transformación global mostrando la coexistencia de sociedades en Asia y América.

Este planteo permitió superar el enfoque erudito tradicional que consiste en estudiar cada una de las culturas o pueblos lo cual no es ni posible ni necesario. “Si se tiene claro el concepto central que se quiere tratar de ejemplificar –por ejemplo, una cultura cazadora-, bien puede bastar con un solo caso como ejemplo, a partir del cual lograr una imagen vívida y estructurada tal que las diferencias entre este tipo y otro resulten significativas”(Romero, 2007, p. 71).

Otro aspecto positivo que se pudo identificar a lo largo del proyecto es que en cada tema de estudio, organizando los contenidos en mapas conceptuales como estrategia de anticipación, generó que los estudiantes puedan tener un marco de referencia donde apoyarse, un ida y vuelta sobre el tratamiento de los temas tanto en forma de actividades individuales o participativa a nivel grupal.

Asimismo, esta estructuración de contenidos requiere que las actividades planteadas conduzcan a la resolución de problemas, en tal sentido que los enunciados no se transformen en algo que el alumno no pueda resolver o que dicho enunciado sea más complejo de entender para ellos que el propio problema de estudio histórico.

De acuerdo con esto, los aspectos que se pudieron identificar como más favorables para introducir al alumno en el estudio de los diferentes procesos, tienen que ver con la elaboración de consignas claras, concretas y precisas.

Luego del seguimiento a través de los registros de las clases y el análisis de los cuadernillos, los lineamientos y estrategias del trabajo áulico (ejercitaciones, evaluaciones, lecturas, estrategias de aprendizaje, etc.) los que resultaron favorables fueron:

- La utilización de ayuda-memoria que facilitaron la recuperación de la información. (Se usaron carteles, afiches y cuadros).
- La utilización de apoyo visual-concreto generó una mayor comprensión de los conceptos más complejos y abstractos.

- La presentación de la información de forma progresiva y graduada de menor a mayor nivel de complejidad, dio tiempo al estudiante a asimilar los contenidos.
- El trabajo conjuntamente con el grupo en profundidad antes de evaluarlo estableció si fue necesario una revisión o nueva explicación del tema.
- Resaltar la información importante de un tema desde lo verbal, la utilización de colores para diferenciar, recuadrar y esquematizar en el pizarrón generaron un mayor período de concentración de los estudiantes sobre el tema tratado.
- La evaluación de aspectos cualitativos más que cuantitativos reforzó la valoración de los logros de los alumnos elevando la autoestima de los mismos.

Asimismo, a lo largo del proyecto se pudo identificar aspectos más funcionales que no debemos dejar de tener en cuenta a la hora de la elaboración de los materiales de estudio dada la problemática de este tipo de población de alumnos. Por ejemplo, la presentación del material de lectura debe tener un formato que facilite su acceso. Hay una mejor función de lectura cuando el mismo se separa en párrafos y su interlineado es como mínimo de 1,5. Por ello creemos que el docente que anhele resultados positivos en cuanto a sus clases trabajando en este tipo de instituciones debe ser productor de sus propios materiales más que usar libros de textos para la escuela secundaria.

También se pudo percibir que las actividades que mejor resultado obtuvieron, sin dejar de lado el eje problematizador, fueron las que se presentaron en formato de completar esquemas, elaborar cuadros comparativos, completar oraciones con la/s palabra/s que falten, completar textos y definiciones y responder verdadero o falso justificando la opción. Igualmente positivas fueron otras opciones de ejercitación que podríamos caracterizar como menos relevantes, pero que si demostraron una asimilación concreta de los contenidos enseñados por parte de los estudiantes.

Marcar la opción correcta entre varias opciones, resolver con múltiple choice, unir con flechas y resolver crucigramas o sopa de letras. Muchos docentes dirán que estas son propuestas que trabajan y que es algo común y corriente cuando elaboran sus actividades, no dudamos de ello. No obstante, en un recorrido previo sobre las actividades que se le presentaron en ciclos lectivos anteriores pudimos constatar que el cuestionario o las llamadas “guías de lectura” están más presente que cualquier otro tipo de actividad. Pero pudiendo ser que muchos utilicen las actividades que hemos usado para este proyecto las mismas no siguen recomendaciones que son necesarias para tratar los problemas en el aprendizaje.

Para recordar algunas: elaborar textos propios así poder dar forma personal (párrafos separados, resaltado, etc.), elaborar fichas con las explicaciones de conceptos, usar afiches en el aula con imágenes que den cuenta del tema, etc. La combinación de estos factores generará una mejor concreción efectiva de la/ las actividades, y que facilitan la posibilidad de gradualidad en el abordaje de los contenidos.

A modo de conclusión.

Se puede destacar que la interrelación entre la elaboración de los materiales y el diseño de estrategias y actividades, se presenta como un campo abierto para el crecimiento tanto del docente y del alumno a la hora de desarrollar todo su potencial en la relación enseñanza-aprendizaje. Se identificó que a lo largo del trabajo de campo se pudo disminuir la distancia que a veces se establece entre los contenidos, las estrategias y el aula, sin que en el camino se deje algo que nos parece el meollo de la cuestión, el eje problematizador de los contenidos.

Asimismo, se debe dejar en claro que para achicar distancias se requiere de un docente dinámico, renovador, que ponga en cuestión distintas problemáticas del quehacer educativo, y para ello se debe trabajar pensando e ideando propuestas y estrategias que mejoren la aplicación del plan de estudio. Ni los contenidos ni los programas son algo muerto, fijo, están inmersos en una sociedad que es dinámica y compleja que está expuesta a intensos cambios.

A lo largo del proceso de investigación se pudo observar que ciertas actividades que parecían inviables, con el trabajo en equipo se transformaron en sustentables y estimuladoras. El cuadernillo que fue presentado al inicio del año en la mayoría de los casos arrojó un saldo positivo en cuanto a orden, prolijidad, comienzo y finalización de actividades como así también las notas obtenidas en los trabajos propuestos.

La implementación de un plan de estudio para adultos y acelerado (alejado inclusive de la escuela secundaria común), nos parece un despropósito. Claro está que es mejor esto a que los alumnos con necesidades especiales se queden sin posibilidad de ingresar al sistema educativo. No obstante, para no dramatizar sobre este despropósito nos parece significativo el aporte de Mario Carretero en su crítica a la posición de Piaget⁵ donde argumenta que la falta de madurez en este caso no es solamente obra de la “madre naturaleza ni las condiciones sociales adversas sino también, y sobre todo, de la propia actividad en el aula” (Carretero et al, 1989, p. 27).

Entonces, dicha dicotomía se presenta como un terreno fértil con una buena oportunidad para que los docentes se encuentren con un disparador de su capacidad creadora, que aporten nuevas ideas, nuevos recursos, nuevas estrategias, que se involucren en las discusiones, en los debates, y desde allí, generen un espacio de trabajo en equipo que pueda optimizar la implementación de un plan de estudio viable para la Educación Especial.

También, dada la dinámica del propio sistema educativo que implica el ingreso de docentes nuevos en el establecimiento quienes se sumaron al proyecto de manera positiva, viendo o sugiriendo nuevas propuestas de implementación en el mismo proceso que se estaba llevando adelante, les fue favorable para incorporarse con su grupo de alumnos sin que ello implique problemas de adaptación.

No obstante, entendemos que tratándose de Educación Especial, Didáctica, Diseño Curricular, etc., queda mucho por estudiar; queda abierta la posibilidad para el planteo de nuevas hipótesis y el estudio de los diferentes temas que no se pudieron llegar a tratar con más detenimiento.

Referencias

Baghino, H., Salluzzi, E., y Zanatta, E. (1993). *La Problemática del Tiempo en la Enseñanza de la Historia*, Buenos Aires: Cadedit (Centro de actualización docente).

Carretero, M., Pozo, J., I., y Asencio, M. (1989) (comps.). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor.

Freire, P., (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Madrid: siglo XXI.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación de Gestión Privada, (2008) *Panorama de la Educación Especial de Gestión Privada*, Bs. As.

Gojman, S., En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S., (2001) (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Paidós.

Instituto, (2006) Régimen Pedagógico para la implementación del Plan de Estudios Bachillerato para Adultos R.S.E.-01-S.E.D y c/95, destinado a alumnos con Trastornos Específicos del Desarrollo del Aprendizaje Escolar, Bs As: Ensayo.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (hoy Ciudad Autónoma de Bs. As.), (1995) R.5.E. 333/95, Bachillerato para Adultos con Orientación Contable, Secretaría de Educación y Cultura, carpeta n° 693-5E y C-95.

Romero, L. A. (2007). *Volver a la Historia*, Buenos Aires: Aique.

Notas

¹ Para ampliar sobre este punto véase Panorama de la Educación Especial de Gestión Privada, 2008. <http://www.buenosaires.gob.ar/dgegp/docs/2008-6>.

² En dichos casos se busca información si el ingresante se encuentra bajo algún régimen de toma de psicofármacos con el fin de organizar la situación una vez que el alumno acudirá al establecimiento

³ Uno de los aspectos que más llamaron la atención cuando se dialogó con docentes de áreas específicas, en nuestro caso el contacto fue más fluido con el área de Ciencias Sociales, la reticencia que tienen algunos con respecto al gabinete psicopedagógico.

⁴ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (hoy Ciudad Autónoma de Bs. As.), 1995, R.S.E. 333/95.

⁵ Piaget sostiene que los alumnos no pueden entender algunos contenidos de las Ciencias Sociales porque no han alcanzado un determinado nivel de su desarrollo cognitivo.