

CORTESE, MARHILD

Formacion universitaria

2014

73946



73048

MFS:
Order:
T. 913

TESIS DE MAESTRÍA

FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Análisis curricular de Planes de Estudio

GRADO ACADÉMICO AL QUE SE OPTA: MAGISTER EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD



Co-Directora
Dra. Mónica Castilla
Universidad Nacional de Cuyo



Directora
Mgter. Ana Voglotti
Universidad Nacional de Río Cuarto



Autora
Lic. Marhild Cortese
DNI 16.169.589

Con la certeza de que un trabajo no es una obra individual, sino colectiva, en la que intervienen múltiples autores y acontecimientos, mi agradecimiento:

A Dios, por permitir nuestra existencia.

A Alberto, mi papá, con quien si bien compartí un tramo corto del camino de la vida, me enseñó a comprender y respetar la diversidad... el valor de la justicia y del trabajo.

A María Celia, mi mamá, ejemplo de bondad, entrega, que con su presencia y apoyo constante posibilitó mi formación, tanto profesional como personal. Un verdadero ejemplo a seguir.

A Sergio, Santiago y Esteban, que con su presencia, escucha, contención, acompañan mis inquietudes imprimiéndole sentido a la vida.

A Ester y Mónica, maestras, compañeras y amigas, presentes aún en la ausencia.

A Ana, directora de este trabajo, que con paciencia y sabiduría acompañó permanentemente esta construcción compartida. Sus detenidas lecturas, sugerencias, opiniones, actitud crítica y al mismo tiempo respetuosa, colaboraron a enriquecer el análisis y las reflexiones, no sólo en relación al tema motivo de este escrito, sino sobre la educación en general y el significado social de la misma.

A Mónica, co-directora de este trabajo, que con sus lecturas, sugerencias y cuestionamientos me permitió aprender y reflexionar sobre la formación docente en el campo de la educación especial.

A Sily, Celina, Betiana, Mauro y Manuela, compañeros en el dictado de asignaturas en nuestra querida universidad, quienes tantas veces colaboraron con mi tarea corrigiendo un trabajo, concurriendo a una reunión, conteniéndome en los momentos difíciles, escuchando cómo construía las distintas partes del escrito, colaborando con material bibliográfico, lecturas, ideas... y, nuevamente Betiana, en lo referido al uso de las nuevas tecnologías.

A mis queridas compañeras, colegas y AMIGAS, por su capacidad de escucha, de contención, de estar siempre, tanto en los momentos que compartimos acontecimientos que nos alegran el corazón como en aquellos momentos áridos, difíciles que vivimos. Seguramente, sin la presencia de ustedes, transitar la tarea cotidiana en general y la realización de este trabajo en particular sería menos grato; extrañaría el consejo, la palabra de aliento, la ayuda, el diálogo permanente, el chiste oportuno.

A la educación pública, que me albergó hace ya mucho tiempo, cuando con pocos años concurrí por primera vez a la salita de cuatro en un pueblo de la Provincia de Córdoba. En ella también transcurrió mi educación primaria, secundaria y universitaria. Agradezco a tantos hombres y mujeres argentinos que con su trabajo y lucha diaria la hacen posible.

Resumen en español

El presente trabajo tiene como propósito *analizar los planes de estudio de los profesados en educación especial en las Universidades Nacionales elaborados en la década de 1990 en relación a los códigos curriculares que se constituyen y los perfiles docentes que se pretenden, considerando su contexto de producción y emergencia.*

Abordamos el estudio desde el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Vasilachis (1992) coincide en parte con el interaccionismo simbólico y se vincula a una concepción interpretativa, lo que significa que el modo de abordar el objeto de estudio está orientado hacia la interpretación a través del análisis y la comprensión.

Seleccionamos como unidades de análisis¹ los planes de estudio de cuatro Universidades Nacionales. Es una muestra intencional, las elegimos considerando la similitud de las normativas que contextualizan la formación, la posibilidad de que compartan trayectorias similares, la historia de las universidades y, fundamentalmente, la preocupación que estas universidades demostraron por revisar y cambiar sus planes de estudio en los inicios de la década de 1990.

Las estrategias de recolección de datos que consideramos más pertinentes en el contexto de nuestro estudio son el *análisis de documentos* y la *entrevista*. En cuanto al *análisis de documentos*, seleccionamos los currículos prescriptos (planes de estudio) de formación de educadores especiales de las universidades nacionales seleccionadas. Otros documentos que identificamos y analizamos en este estudio son los referidos a la *normativa oficial* que reguló la elaboración de los planes de estudio en las universidades nacionales en la década de 1990.

Además realizamos entrevistas a miembros de las comisiones curriculares que trabajaron en la elaboración de los documentos curriculares; ésta es un instrumento valioso y, en el caso del presente proyecto, la única forma de obtener información de los actores que intervinieron en la elaboración de los planes de estudio.

El análisis de datos es un trabajo de continuo progreso en la investigación cualitativa. Retomando conceptos de Glasser y Strauss (1967, en Taylor y Bogdan 1987) trabajamos a partir de la teoría fundamentada en los datos, retomamos la estrategia del método de comparación constante con el propósito de construir teoría sustancial referida a la formación de educadores especiales en el contexto del currículo prescripto en cuatro universidades nacionales.

Las categorías de análisis que construimos en este estudio son *Contexto de emergencia de los planes de estudio*, *Criterios para la elaboración curricular según la normativa vigente*, *lógica curricular*, *Contenidos disciplinares* y *Conformación docente*. Categorías que nos permitieron interpelar las propuestas de formación que cada institución ofrece y construir conocimientos referidos a los distintos aspectos que entran en juego en la construcción del currículo prescripto.

Para realizar algunas reflexiones finales retomamos tres aspectos que se derivan de los propósitos planteados: procesos por los que se gestionaron las propuestas curriculares ofrecidas; los códigos curriculares que guían cada propuesta curricular identificada en el trabajo y los perfiles docentes que promueven.

¹ Las unidades de análisis refieren a aquello sobre lo cual se estudiará, pueden ser: sujetos, situaciones, documentos, organizaciones, comunidades, etc. (Mendizábal, 2007)

Resumen en inglés

This paper aims to analyze the curriculum for Teaching Training Careers in Special Education at National Universities which were developed in the 1990s in relation to curriculum codes constituted and the teacher profiles expected, considering its production context and emergency.

The study was addressed from a qualitative approach that according to Vasilachis (1992) it partly agrees on the symbolic interaction and it is linked to an interpretative understanding. This means that the way by which the object of study is approached is pointed towards the interpretation through analysis and understanding.

The curriculums of four National Universities were selected as units of analysis². It is an intentional sample chosen considering the similarity of the regulations which contextualize training, the possibility of sharing similar academic careers, the history of universities and mainly the concern these universities proved by reviewing and changing their curricula in the early 1990s.

The analysis of documents and interviews are the data collection strategies considered most relevant in the context of this study. For the analysis of documents, some prescribed curriculums of special educators training were selected of the National Universities chosen. Other documents which were identified and analyzed in this study are those related to the official rules that regulated the development of curriculums at National Universities in the 1990s.

Interviews were conducted to members of the curriculum committees that worked on the development of curriculum documents. This is a valuable tool as this project is the only way to obtain information from the actors involved in the curriculum development.

Data analysis is a work of continuous progress in the qualitative research. Taking into account the concepts of Glasser and Strauss (Taylor, 1967 and Bodgan, 1987) we worked starting from the data-based theory and the strategy of the continuous comparative method with the intention to build a substantial theory referred to the special teachers training in the context of prescribed curriculums of four National Universities selected.

The analysis categories built within this study are emergency context of the curriculums, opinions in the curriculum production according to the latest regulations, curricular logic, disciplinary contents and teaching conformation. These categories allowed us to question the training proposals that each institution offers as well as to build knowledge referred to the different aspects involved in the development of a prescribed curriculum.

To make a general reflection we take into account three aspects derived from the intents proposed – the processes by which the curriculum offer proposed were managed, the curriculum codes that guide each curricular offer identified at work and the teacher profiles they promote.

¹ The analysis units are referred to what is going to be discussed. They may be subjects, situations, documents, organizations, communities, among others. (Mendizabal, 2007)

INDICE TEMÁTICO

Índice temático	9
Introducción	15

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

Capítulo 1

Consideraciones epistemológicas de la problemática de estudio. Contexto histórico y político del desarrollo conceptual de la formación docente en educación especial en cuatro universidades nacionales

1.1.	Configuración del campo de la educación especial	27
1.1.1-	Período del Gran encierro	28
1.1.2-	Período de las instituciones	31
1.1.2.1-	Modelo médico. Pedagogía Terapéutica	31
1.1.2.2-	Modelo estadístico. Pedagogía Diferencial	34
1.1.3-	Período tendiente a la integración	36
	- Algunas consideraciones en relación a la configuración del campo de la educación especial	40
1.1.5-	Tendencias actuales	45
1.2-	Formación del profesor en educación especial	53
1.2.1-	La Formación del educador especial en nuestro país. Un poco de historia	57
1.2.1.1-	Los orígenes de la formación del educador especial	58
1.2.1.2-	La formación del docente especial en el Siglo XX	61
1.2.1.3-	La formación docente a partir de 1990	63
1.2.1.4-	La formación docente en el nuevo siglo	66

Capítulo 2

Consideraciones metodológicas de la investigación. Un camino posible para abordar el análisis curricular de la formación docente en educación especial en cuatro universidades nacionales

2.1-	Propósito del estudio	71
2.2-	Preguntas y objetivos que guiaron la investigación	73
2.3-	Conceptualizaciones que pueden sostener el abordaje de nuestro objeto	74
2.4-	Consideraciones metodológicas	76
2.4.1-	Contexto del estudio	76
2.4.2-	Procedimiento de recolección de datos	79
2.4.3-	Procedimiento de análisis e interpretación de los datos	85
2.4.4-	Las categorías de análisis construidas	91
2.4.5-	Validez y confiabilidad del estudio	93

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS CURRICULAR DE PLANES DE ESTUDIO DE PROFESORADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Capítulo 3

Determinación curricular. Una cuestión de política institucional

3.1-	Contexto de emergencia de los planes de estudio	97
3.1.1-	Antecedentes de las carreras	98
	- Algunas lecturas considerando la fundación de las universidades donde se ofrece la carrera	104
	- Algunas lecturas sobre la creación y devenir de la carrera en el contexto universitario	105
	- Algunas lecturas acerca de la formación ofrecida	107
	- Algunas lecturas referidas a los puntos de encuentros y desencuentros entre los planes de estudio motivo de este trabajo y el plan inmediatamente anterior en cada universidad	108
3.1.2-	Procedimientos de consulta curricular	111
	- Algunas lecturas sobre la construcción de la necesidad de revisar y reelaborar los planes de estudio	122
	- Algunas lecturas acerca de las estrategias utilizadas para abordar el trabajo de modificación curricular	124

Capítulo 4

Determinación curricular. Una cuestión de discurso curricular

4.1-	Criterios para la elaboración curricular (según la normativa vigente)	129
4.2-	Elementos curriculares considerados en la normativa	131
4.2.1-	Concepto de formación docente	132
4.2.2-	Organización curricular	133
4.2.3-	Títulos de grado	135
4.3-	Textualización del currículo en el dispositivo pedagógico	137

Capítulo 5

Determinación curricular. Una cuestión de lógica

5.1-	La lógica curricular	145
5.1.1-	Denominación de las carreras y títulos ofrecidos	146
	- Algunas lecturas sobre la designación de las carreras y títulos ofrecidos	147
	- Algunas lecturas epistemológicas en relación a los títulos ofrecidos	150
5.1.2-	Características y ponderación de los espacios curriculares	154
	- Algunas lecturas sobre los espacios curriculares considerados en los planes de estudio	159
5.1.3-	Estructuración de los espacios curriculares	170
	- Algunas lecturas sobre la tarea de los contextos recontextualizadores oficiales y pedagógicos	173
	- Algunas lecturas iniciales sobre la formación ofrecida	174

Capítulo 6

Determinación curricular. Una cuestión de contenidos

6.1-	Propósito que guiaron la selección de los contenidos	179
	- Algunas lecturas sobre las dimensiones analizadas y las concepciones docentes	182
6.2-	Conformación de áreas disciplinares en los documentos curriculares	189
	- Algunas lecturas de la formación docente ofrecida a partir del análisis de las áreas de conocimientos propuestos desde cada institución educativa	221

TERCERA PARTE

EL DOCENTE ESPERADO EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Capítulo 7

Con-formación docente

7.1- Alcance de los títulos	229
7.2- Perfil de los títulos	233
- Algunas lecturas sobre la con-formación docente	241

Capítulo 8

Algunas reflexiones finales...	247
--------------------------------	-----

Bibliografía	261
---------------------	-----

Anexos

Anexos Impresos	273
------------------------	-----

Anexos I	275
-----------------	-----

Questionario entrevista a los docentes integrantes de las comisiones curriculares de la UNSL, UNaM, UNRC y UNCUYO

Anexos II	281
------------------	-----

Espacios curriculares organizados de acuerdo a los campos de formación o a los ciclos de formación considerados en los planes de estudio analizados:

- a) Campos de formación. Plan de estudio de la UNSL
- b) Ciclos de formación. Plan de estudio UNaM
- c) Ciclos de formación. Plan de estudio UNRC
- d) Campos de formación. Plan de estudio UNCUYO

Anexos III

295

Distribución de los Espacios Curriculares considerando las siguientes áreas de conocimientos: Filosófica-Social, Psicológica; Pedagógica-Didáctica; Neurociencias

Anexos en CD

305

Anexo I: Plan de estudio UNSL; Plan de estudio UNaM; Plan de estudio UNRC; Planes de estudio UNCUYO

Anexo II: Respuestas a los cuestionarios

INTRODUCCIÓN

(...) proponer un escrito ameno, donde lector y escritor se signifiquen e interpielen mutuamente
compromete a quienes escribimos a que explicitemos,
desde los inicios del trabajo, nuestras intenciones, inquietudes, deseos
y la organización que construimos para el texto.

- *Para empezar...*

En el presente escrito nos proponemos compartir el trabajo de investigación sobre el tema *Formación universitaria del profesor en educación especial*, tarea que desarrollamos a través del análisis curricular de planes de estudio. Se enmarca en el proyecto de investigación titulado *Formación docente inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Estudio de los currículos de los profesores*, dirigido por la Mgter. Ana Vogliotti y aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Secyt-UNRC). Lo realizamos como trabajo de tesis en el contexto de la Maestría en Educación y Universidad, carrera ofrecida por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

La elección del tema respondió a mi interés sobre el campo de conocimiento de la educación especial, tema de estudio que elegí al cursar la carrera de grado, y que sigo eligiendo actualmente desde mi desempeño de más de 20 años como docente en la formación de educadores especiales en esa Facultad. Por esa motivación al delimitar un objeto de estudio para elaborar el proyecto de tesis en la Maestría en Educación y Universidad, mi atención se centró en la educación especial y en la pertinencia temática de la formación docente con esta carrera de posgrado; de modo que la formación docente universitaria en educación especial, constituye el objeto de esta investigación.

Iniciamos la tarea indagando los trabajos sobre la temática realizados en nuestro país. Identificamos, por un lado, algunas producciones científicas derivadas de proyectos de investigación que se desarrollaron en las universidades donde se ofrece la carrera y, por otro, publicaciones que responden más a reflexiones en relación al tema, que a tareas específicas de investigación.

Dentro del primer grupo, podemos mencionar los trabajos de investigación realizados en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), es la institución que tiene más trayectoria en el estudio sobre el tema. Durante el período 2003-2004, llevaron a cabo el proyecto de investigación titulado *La formación en educación especial en la UNaM: conceptualizaciones y paradigmas*, dirigido por el Prof. Luis Nelly. El propósito que guio el trabajo fue identificar las conceptualizaciones y los paradigmas que sustentan los currículos de formación de profesores en el campo de la educación especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en el período comprendido entre 1972 y 2001, o sea desde el momento de la creación de la carrera en el año 1972 hasta la primera corte del plan de estudio actual (Nelly, 2011). Luego, en el período comprendido entre 2005 –

2006, se abocaron al estudio de *La formación de profesionales críticos y reflexivos en el profesorado de educación especial: una mirada desde los estudiantes y graduados*; y durante los años 2007 – 2008, estudiaron *La formación de profesionales críticos y reflexivos en el profesorado de educación especial: representaciones sociales de los docentes*. Estos últimos proyectos fueron dirigidos por la Mgter. Alicia C. Guzmán. Se plantearon como propósito identificar y analizar las representaciones sociales que los actores institucionales construyeron sobre el currículo académico y la formación profesional. Consideraron que era un medio para evaluar tanto los proyectos curriculares como las prácticas que los estructuran y los sostienen (Guzmán, 2011).

También encontramos algunos trabajos de investigación sobre la temática en la UNRC, realizados en el contexto de Becas de Ayudantías de investigación otorgadas por la Secyt-UNRC. Entre ellos identificamos el estudio sobre el tema *Formación del perfil del profesor de educación especial en el currículo prescripto*, trabajo realizado por Andrea Bonatto en el marco de la investigación sobre el tema *Implementación de los nuevos currículos de los profesores de la UNRC*, aprobado y subsidiado por Secyt-UNRC y dirigido por Mgter. Ana Vogliotti (2000). En este estudio se interesan por comprender como algunos elementos que conforman el plan de estudio contribuyen a configurar el perfil profesional del egresado. Para lo cual analizan tres aspectos: la organización curricular, los contenidos mínimos de las asignaturas y la ponderación de los conocimientos (Vogliotti y col. 2003; Bonatto, 2005).

Otro de los trabajos es el realizado por Mariana Gianotti (1999) sobre el tema *La influencia de los modelos de Formación Docente en la configuración del rol del Profesor en Educación Especial de la UNRC*, dirigido por la Lic. Adriana Solari. En este trabajo, estudian los modelos que se identifican en el contexto de la formación docente en el ámbito de la educación especial ofrecida en la UNRC. Destacan que al momento de realizar el estudio conviven dos planes de estudio ya que la última modificación curricular se comenzó a implementar en el año 1998. Además, identifican los ámbitos de trabajos y las prácticas que realiza el educador especial.

También podemos mencionar el trabajo final de licenciatura de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), realizado por la alumna Claudia Belardinelli (2007), dirigido por las Lic. Marcela Becerra Batán y Beatriz Fourcade sobre el tema *Historia de los dispositivos y planes de estudio en la formación del profesorado de educación especial en la UNSL*. En él se identifican y analizan las bases epistemológicas y pedagógicas en la formación de educadores especiales en San Luis desde la creación de la carrera, en el año 1974.

Como ya mencionamos, numerosos trabajos publicados son reflexiones en torno a los lineamientos teóricos o sobre aspectos epistemológicos del campo de la educación especial y discusiones que tuvieron lugar a la hora de elaborar las propuestas curriculares de formación de educadores especiales en las diferentes universidades. Es así que se discute si formar profesionales para atender las diversas discapacidades o bien profesionales especializados en alguna categoría de discapacidad (Castilla, 2000), también se discute sobre las leyes sancionadas

en la década de 1990 y su influencia en el futuro quehacer docente del educador especial, otros abordan el tema de la calidad y el sentido de la enseñanza y su relación con la formación profesional (Granata, 2000; Granata y col. 2001). Estos últimos trabajos son interesantes reflexiones que los autores realizan en torno a temas vigentes en el campo de la formación del educador especial, pero no derivan de proyectos de investigación, lo que hubiera posibilitado un análisis más profundo de las temáticas.

En esta oportunidad, el estudio que presentamos se orienta a analizar los planes de estudio de los profesorado en educación especial en las Universidades Nacionales de San Luis, Misiones, Río Cuarto y Cuyo elaborados en la década de 1990 en relación a los códigos curriculares que se constituyen y los perfiles docentes que se pretenden, considerando su contexto de producción y emergencia. A continuación, explicitamos el encuadre-objeto del trabajo y su organización en este escrito académico.

- *Acerca del encuadre-objeto del trabajo*

En el presente trabajo, nos interesa abordar la problemática curricular desde la teoría crítica del currículo³, donde se conceptualiza como un proyecto de carácter cultural, social y educativo que, en el caso que nos ocupa, persigue como finalidad formar docentes en el contexto de la educación especial.

Popkewitz (1988) plantea que el enfoque crítico permite comprender las transformaciones sociales que tienen lugar en el mundo occidental y, al mismo tiempo, responder a dichas transformaciones. Dentro de este enfoque, la idea de causalidad se encuentra en la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual, es decir, la causalidad engloba la determinación histórica, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos que influyen en su situación actual, modificándola.

Este enfoque considera que los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica. La dialéctica, según Ilyenkow (1977, en Popkewitz 1988) hace referencia al modo en que la estructura de la sociedad desempeña sus funciones específicas de tal forma que no sólo se ajusta a su propia estructura sino a las disposiciones de todas las demás cosas. Cada acontecimiento origina una nueva formación que no sólo actúa al interior del nuevo acontecimiento, sino que los reúne en una nueva configuración cada vez que surgen condiciones y circunstancias distintas.

En este enfoque el sistema es planteado como una totalidad, que al mismo tiempo guarda relación con otras totalidades del aparato social, totalidades basadas en interacciones. De Alba (1991) sostiene que esa perspectiva permite estar atentos en relación a los análisis del currículo

³En este texto se emplea la versión castellana del término *curriculum*: currículo. Versión que fue aceptada por la Real Academia Española de la lengua en 1992. El término latino será utilizado en este trabajo cuando se referencien autores que hacen uso de él. Esta opción en relación al término currículo es utilizada por diversos estudiosos del tema (Barco, 2000; Vogliotti y col., 1998, 2000)

reduccionistas, que niegan o ignoran la complejidad curricular. La autora retoma el concepto de totalidad de Zemelman

La totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del pensamiento analítico (Zemelman 1987, en De Alba 1991:123).

De Alba (1991) refiere a la tarea de evaluación curricular como *la valoración fundamentada de una situación* y agrega que lo esencial de esta tarea es producir nuevo conocimiento. Plantea a la evaluación como un proceso de comprensión (teórica) y valoración (axiológica) por lo cual toda acción de evaluación curricular da lugar a una tarea de investigación *al realizar un análisis conceptual del objeto a evaluar y al construir una síntesis, tanto conceptual como teórica sobre el mismo, se está produciendo conocimiento nuevo sobre tal objeto evaluado* (De Alba, 1991: 93).

Por lo antedicho, al análisis curricular lo entendemos como la tarea de trabajar sobre un currículo con el propósito de comprenderlo y valorarlo. En este trabajo, nos interesa analizar los currículos prescriptos de formación de profesores en educación especial en las universidades nacionales con el propósito de comprenderlos y valorarlos, más precisamente estudiamos las propuestas educativas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)⁴.

A lo largo del trabajo, nos referimos indistintamente a currículo o a plan de estudio. Barco (2005) refiere a que si interesa comprender la concepción y lógica de un currículo es necesario recurrir a ciertas categorías de análisis, para lo cual retoma el concepto de código curricular de Lundgren (1992, en Barco 2005: 53); para el autor, *un currículo incluye un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas*. En este sentido, Dottrens (1962, en Barco 2005: 53) refiere a que (...) *la distinción entre el Plan de Estudio y el Currículo es una diferenciación analítica entre estructuras de decisiones dentro del Sistema Educativo por una parte, y las ideas que consideran al currículo propuesto en diferentes contextos, por otra*.

Lo expuesto nos permite afirmar que para Barco el planteo de las diferencias entre currículo y plan de estudio no es sustantivo, por eso la autora utiliza el término *Código del Plan*, que refiere a:

la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado. Como de lineamientos generales de la trasmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. La lógica también descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos, y de políticas de distribución de conocimientos (Barco 2005: 53).

⁴A lo largo del trabajo se utilizarán para designar a cada universidad las siglas, así: UNSL (Universidad Nacional de San Luis), UNaM (Universidad Nacional de Misiones), UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto) y UNCUYO (Universidad Nacional de Cuyo).

En el contexto de este trabajo, nos proponemos estudiar los currículos de formación de educadores especiales propuestos en la década de 1990 en las cuatro universidades nacionales mencionadas. El eje está puesto en el análisis de los códigos y los perfiles de los planes, para cuya interpretación se apela al contexto institucional y político, en cuyo marco se elaboraron y que sin duda, marca la impronta de esos tiempos en la formación universitaria de los profesores en educación especial.

Cabe aclarar que en las UNSL, UNaM, UNRC existe una propuesta curricular, ya que proponen formar educadores especiales sin distinguir categorías de discapacidad, mientras que en la UNCUYO se identifican tres propuestas curriculares, ya que forman para distintas categorías de discapacidad. No obstante, como estos planes de estudio tienen muchos puntos en común, los analizaremos en forma conjunta, señalando permanentemente las similitudes y las diferencias que hay entre ellos⁵.

- *Acerca de cómo organizamos el escrito... y el trabajo*

El escrito, a partir del cual pretendemos socializar el trabajo realizado, lo organizamos considerando tres partes: en la primera, describimos las *consideraciones epistemológicas y metodológicas del estudio*; en la segunda, desarrollamos el *análisis curricular de planes de estudio de profesorado en educación especial* y en la tercera, a modo de cierre, hacemos referencia *al docente esperado en los planes de estudio*.

Así, en la primera parte, nos proponemos desarrollar algunas reflexiones epistemológicas en relación a los marcos teóricos que se tomaron como referencia para abordar el estudio del currículo universitario en la formación de educadores especiales.

Vasilachis (1992, 2007) argumenta que en el campo de las ciencias sociales es necesaria por parte del científico una reflexión epistemológica de los desarrollos tanto teóricos como prácticos que guían su accionar. Agrega que comúnmente el científico social realiza esta reflexión sin ser consciente de que su tarea se encuadra dentro del campo de conocimientos de la epistemología. La lleva a cabo al delimitar su objeto de estudio, al seleccionar los instrumentos más adecuados para recolectar información, cuando decide qué estrategias utilizar para resolver las distintas dificultades que surgen a lo largo de su tarea cotidiana, ya sea en relación al proceso que analiza, a los métodos que utiliza o al cuerpo teórico que le permite comprender y/o explicar las situaciones encontradas en el campo empírico.

La autora diferencia entre epistemología y reflexión epistemológica. En cuanto a la epistemología comenta que:

⁵Los planes de estudio propuestos desde la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCUYO son: Profesor terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores, al que distinguiremos a lo largo del trabajo con el superíndice ⁽¹⁾; Profesorado terapeuta de grado universitario en deficientes visuales, al que distinguiremos a lo largo del trabajo con el superíndice ⁽²⁾ y Profesorado de grado universitario en sordo y terapia del lenguaje, al que distinguiremos con el superíndice ⁽³⁾.

Se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que puede ser conocido, acerca de las características, de los fundamentos, de los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados, acerca de la posibilidad de que ese proceso pueda ser compartido y reiterado por otros a fin de evaluar la fiabilidad de los resultados (Vasilachis, 2007:46).

En relación a la reflexión epistemológica argumenta que

No intenta ser una disciplina acabada, sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez, en la que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto, que no siempre está maduro y cuyo dulzor, la mayor de las veces se hace esperar o no siempre se alcanza (Vasilachis, 2007:46).

Menciona que en el terreno de la investigación en las ciencias sociales lo que realiza el investigador es una reflexión epistemológica, ya que la tarea no remite al campo específico de la epistemología referido a la historia de la ciencia ni a la filosofía de la ciencia, sino que se preocupa sobre sus marcos teóricos, los métodos que utiliza, los resultados a alcanzar. Estas reflexiones siempre están presentes en el quehacer cotidiano del investigador social y tienen como propósito la elucidación de los paradigmas presentes en la producción de conocimiento. Son importantes en la medida en que definen los marcos teóricos –metodológicos que guían la tarea del científico en este campo de conocimiento (Vasilachis, 2007, 1992).

En esta primera parte del trabajo, nos interesa realizar esa primera reflexión epistemológica sobre los marcos teóricos que, considerando los diferentes aspectos que interactúan en el terreno del currículo prescrito y en el campo de la educación especial, sustentaron el *análisis global inicial*, o sea ese primer momento llamado también de *apertura-aprehensión* (De Alba, 1991) donde realizamos una primera lectura de la realidad que nos permitió delinear los aspectos curriculares a estudiar y optar por un marco teórico metodológico para abordar el estudio.

En otras palabras, a partir de las lecturas realizadas reflexionamos sobre los aspectos epistemológicos y metodológicos que contribuyeron a delimitar el objeto de estudio del presente proyecto y enmarcaron el proceso de investigación.

Describimos la situación actual del problema realizando algunas reflexiones sobre el campo de la educación especial, analizando su configuración a lo largo de la historia, identificando la influencia de las distintas disciplinas que intervinieron en su conformación. También hacemos referencia a la situación de la educación especial en nuestro país, más precisamente a cómo surge la escuela especial a la par de la escuela común, bajo los valores de la modernidad. Consideramos distintos momentos socio-políticos y la normativa vigente en los mismos, acentuando la mirada en la década de 1990 que es el momento en que se modificaron los planes de estudio motivos de este trabajo. En la actualidad, los valores a partir de los que nace el sistema educativo están cuestionados, nos encontramos ante la necesidad de buscar otras alternativas tanto para la educación común como especial. A la luz de este proceso de cambio, hacemos algunas reflexiones acerca de la formación docente para esta modalidad del sistema educativo.

En el segundo capítulo, como su nombre lo indica, nos interesa compartir el camino elegido para abordar el análisis curricular. Es así que, retomando el desarrollo teórico realizado en el primer capítulo, delimitamos el objeto de estudio, los propósitos de investigación y las preguntas que guiaron el trabajo. Luego explicitamos la metodología de investigación elegida, las unidades de análisis y de observación, las estrategias para la recolección de datos y las estrategias seleccionadas para analizarlos. Finaliza el capítulo con una breve referencia a las categorías y dimensiones de análisis construidas.

*En la segunda parte del trabajo, nos proponemos compartir el análisis curricular de los planes de estudio con los que trabajamos. Consta de cuatro capítulos, para los cuales elegimos para iniciar el nombre de cada uno de ellos el término de *determinación curricular*.*

De Alba (1997) entiende por determinación curricular al proceso en el que se definen y estructuran los rasgos centrales de un currículo, los cuales se conciben y se desarrollan en un ámbito social amplio y se articulan con los lineamientos políticos-sociales presentes.

Por su parte, y otorgándole el mismo sentido al término, Macchiarola (2008) refiere a las *determinaciones o condicionamientos como el conjunto de reglas que regulan las decisiones de los sujetos y delimitan sus posibilidades de actuación, potenciando ciertos movimientos e impidiendo otros* (2008: 25). La autora agrega que el término determinación no hace referencia a una relación de causa-efecto sino a la probabilidad de ciertos vínculos que son constitutivos de los procesos que producen.

En el presente trabajo, con el término determinación queremos hacer referencia a aquellos elementos y/o aspectos de índole social, institucional, políticos, pedagógicos que en alguna medida contribuyen a estructurar un currículo, no de manera lineal sino en un juego dialéctico donde cada uno se significa en relación al otro. Cada una de las determinaciones a las que hacemos referencia queda conformada a partir de una categoría de análisis construida en el contexto del presente trabajo.

Así, en el capítulo 3 denominado *Determinación curricular: Una cuestión de política institucional*, nos interesa compartir el conocimiento que construimos a partir de estudiar cómo se gestionó el dictado de las carreras de profesores en educación especial en cada una de las universidades seleccionadas y los procesos que se llevaron a cabo para la elaboración del plan de estudio cuyo análisis abordamos.

Grundy (1998) refiere a que *para hacer algo más que conjeturas aleatorias de un currículum de cualquier institución necesitamos conocer, no la naturaleza del currículum per se, sino más bien el contexto de la educación* (1998:22). Referimos que es una cuestión institucional porque hay una serie de elementos fuertemente vinculados con el devenir y la historia de la institución que van a contribuir para particularizar cada uno de los currículos estudiados, entre otros podemos hacer referencia al mandato fundacional de cada casa de altos estudios, momento en el que se decide

ofrecer la carrera, devenir de la carrera, valores institucionales y del cuerpo docente, características del contexto socio político en el que se ubica la universidad, entre otros.

Al capítulo 4 lo denominamos *Determinación curricular: Una cuestión de discurso curricular*. Aquí centramos nuestro análisis en el contexto socio político, en el juego de fuerzas entre diferentes grupos de poder que enmarcan en alguna medida las modificaciones curriculares estudiadas.

Lundgren (1997) refiere a que el problema de la representación aparece cuando se separan el contexto de producción del contexto de reproducción, en otras palabras, la división del trabajo conduce a la necesidad de elaborar textos debido a que cuando no se participa de los contextos de producción formar sujetos capacitados para ocupar ciertos lugares de trabajo conduce al problema del discurso pedagógico, donde entran en juego diferentes intereses y pujas por el poder. Más precisamente los planes de estudio analizados fueron modificados en su totalidad en la década de 1990, período en que se hace evidente una fuerte presencia del Estado Nacional a partir de la sanción de numerosas normativas que pautaron aspectos relevantes de la producción curricular. En este capítulo, tras caracterizar políticamente ese período, nos interesa reflexionar cómo interviene en la textualización de los planes de estudio la política vigente a través de la normativa y qué margen de autonomía pudo preservar cada institución.

En estos dos capítulos nos referimos principalmente a aspectos relacionados con lo que De Alba (1991) identifica como dimensión institucional y dimensión social de currículo, mientras que en los capítulos 5 y 6 hacemos referencia más específicamente a la dimensión que la autora identifica como didáctica.

En el capítulo 5, *Determinación curricular: Una cuestión de lógica*, nos referimos al análisis realizado en relación a la forma y configuración que toman los diferentes elementos que conforman el documento curricular. Identificamos y analizamos en cada plan de estudio la denominación de las carreras y los títulos ofrecidos, la duración, la carga horaria, los espacios curriculares considerados y los diferentes modos de organizarlos. Todo ello tiene el propósito de comprender las lógicas y las concepciones subyacentes a las propuestas curriculares que estudiamos en este trabajo. Consideramos que la organización de estos elementos en cada plan de estudio responde a determinados principios organizativos que permiten hacer visible algunos aspectos referidos a la concepción o tipo de egresado que se pretende formar.

En el capítulo 6 denominado *Determinación curricular: Una cuestión de contenidos*, nos interesó analizar la selección y organización de los contenidos en cada uno de los planes de estudio. En un primer momento identificamos los propósitos que guiaron los aspectos referidos al *qué enseñar*, mientras que en la segunda parte del capítulo analizamos los contenidos seleccionados considerando las áreas de conocimiento que conforman el campo de la educación especial.

Cabe agregar que en esta segunda parte del trabajo toma su máxima expresión el concepto de totalidad de Zemelman (1987, en De Alba 1991), ya que a cada uno de los temas que abordamos

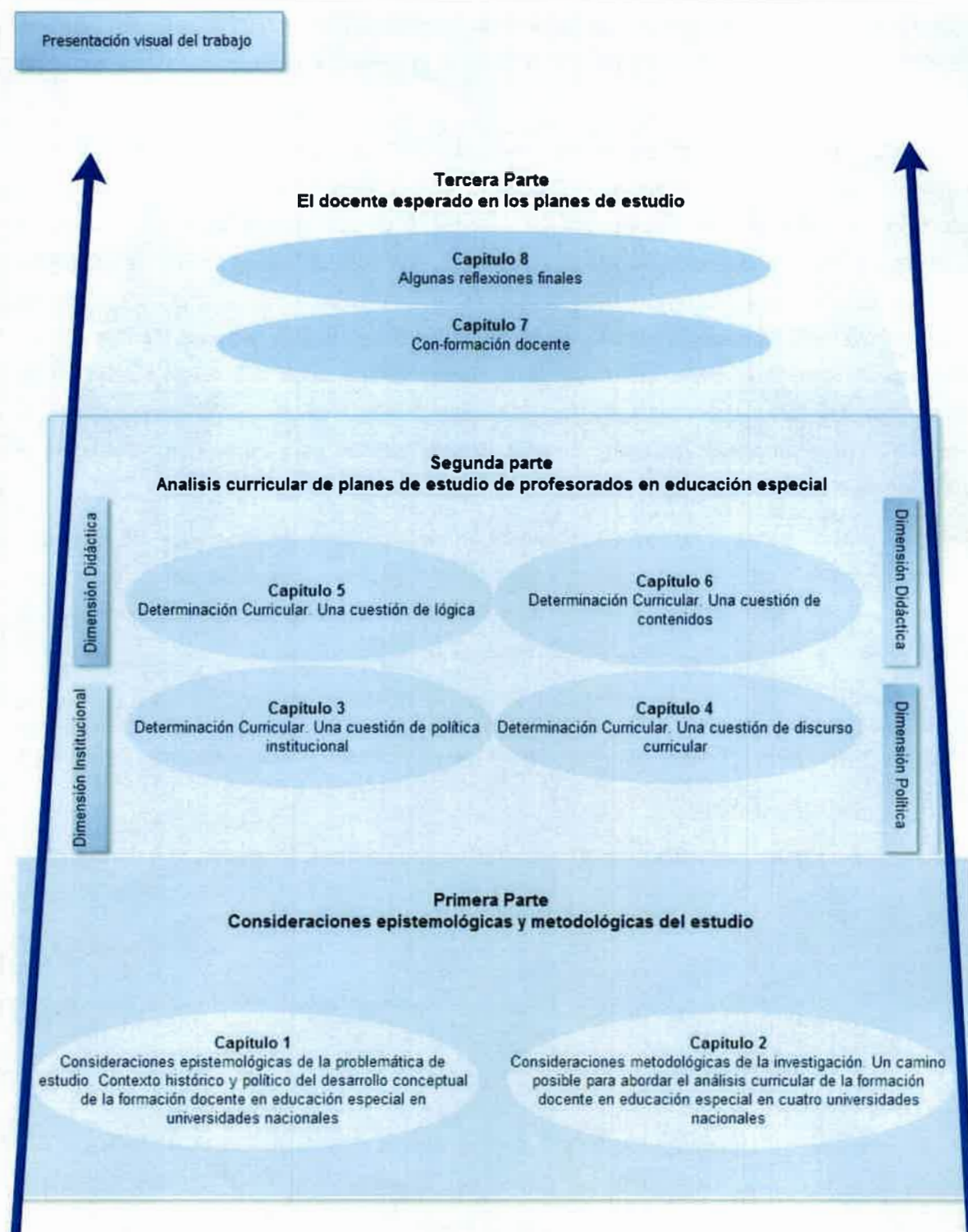
e identificamos como determinación curricular en cada capítulo se lo puede considerar como una totalidad que tiene estrechas relaciones con la totalidad expresada en otro capítulo y diferenciadas con fines analíticos.

En la tercera y última parte de este trabajo, denominada *El docente esperado en los planes de estudio* presentamos algunas lecturas finales, luego de haber transitado un largo camino estudiando la formación de los educadores especiales en las universidades nacionales. La dividimos en dos capítulos, uno referido a la *Con-formación docente* donde a partir de considerar los Alcances y el Perfil en cada uno de los planes de estudio hacemos algunas apreciaciones finales acerca de la formación ofrecida y el tipo de profesionales que se pretende formar, siempre considerando el currículo prescripto. Finalmente, presentamos algunas reflexiones sobre la tarea desarrollada, los aprendizajes logrados, los límites que la misma tarea nos fue imponiendo y... a modo de cierre o de nueva apertura... abrimos algunas puertas para seguir pensando sobre la formación de los educadores especiales en las universidades nacionales.

Llegando al final de esta introducción, consideramos importante destacar que un egresado universitario no sólo debe estar preparado para ejercer la profesión desde los conocimientos que la misma requiere, sino también, tiene que asumir un fuerte compromiso social, lo que De Alba (2000) denomina *Formación crítica social*. En palabras de Taylor y Richard

el desarrollo de un currículo es más que una propuesta educativa pedagógica: tiene implicancias políticas, ideológicas, sociales y económicas, en la medida en que ayuda a modelar la visión que tienen los jóvenes de sí mismo y de su mundo (Taylor y Richard, 1985:101, en Contreras Domingo, 1990).

A continuación, presentamos el cuadro N° 1 que representa visualmente la estructura del trabajo:



Cuadro N° 1. Presentación visual del trabajo.

Fuente: elaboración propia

PRIMERA PARTE:

CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1

Consideraciones epistemológicas de la problemática de estudio. Contexto histórico y político del desarrollo conceptual de la formación docente en educación especial en cuatro universidades nacionales

Antes de delimitar el problema de investigación es necesario analizar el campo de la educación especial y la formación docente como dos tópicos elementales para este estudio.

En este capítulo nos interesa realizar una primera reflexión epistemológica acerca de las concepciones teóricas que enmarcan el estudio de las propuestas educativas en el contexto de la formación de educadores especiales en las universidades nacionales; con este propósito, consideramos la configuración del campo de estudio de la educación especial y de la formación docente para esa modalidad del sistema educativo.

En un primer momento desarrollamos el proceso por el cual se configuró el campo de estudio de la educación especial, nos interesa conocer las teorías construidas en ese contexto y aquellas que correspondiendo a otras áreas del conocimiento fueron resignificadas en relación a ese ámbito, es un campo de estudio complejo, que se conforma dialécticamente entre los aportes de las ciencias y los acontecimientos sociales, políticos y económicos que tienen lugar en cada momento histórico. En una segunda parte del capítulo analizamos la formación docente del educador especial, abordando el tema desde los inicios de la escuela, centrándonos fundamentalmente en nuestro país.

1.1- Configuración del campo de la educación especial

Reflexionar sobre la historia de la educación especial nos permite conocer como fue configurándose su cuerpo teórico, comprender algunos rasgos de las prácticas educativas y de las representaciones y actitudes sociales que tuvieron lugar a través del tiempo. Implica volver a mirar... *los lugares en los que se ha producido y los personajes en quienes ha tomado vida...* (Pérez de Lara, 1998: 22)

En toda sociedad y en todo tiempo han existido sujetos identificados socialmente como deficientes, discapacitados, diferentes, pero las consideraciones que la sociedad ha tenido hacia ellos dependieron de las características económicas, sociales y culturales de cada época. Estas personas han provocado respuestas diversas y sus vidas transcurrieron, generalmente, al margen de la sociedad.

Davis (1997, en DubrovskyS., 2009) argumenta que al analizar la problemática de la discapacidad el eje de la misma no es la persona con discapacidad sino como la sociedad conceptualiza o representa la normalidad, a partir de donde se crea el problema de la discapacidad.

La figura del discapacitado pasa a ocupar un lugar en la historia cuando se convierte en categoría social, cuando ha sido objeto de representación. El modo más común de representar a las personas con discapacidad fue caracterizándolas, etiquetándolas y, a partir de ello, otorgándoles un lugar en la sociedad. Una manera habitual de reconocer ciertas diferencias es crear espacios, instituciones específicas donde han de vivir o recibir algunos servicios, separadas del resto de la sociedad. De esa manera,

... las instituciones más que estar al servicio de las personas con deficiencia, devienen en factores claves de la consideración social de la deficiencia misma. Parece como si el deficiente existiese y se identificase por cuanto está destinado a tales instituciones...(García García, 1988:62)

Recién, a mediados del siglo pasado identificamos algunas posturas teóricas y movimientos que denuncian el lugar que la sociedad les ha otorgado a las personas con discapacidad y proponen otras alternativas tendientes a ver al sujeto con discapacidad como una persona de derechos.

A continuación describimos los hechos considerados más significativos en la configuración del campo de la educación especial dividiendo a los mismos en etapas para facilitar su lectura; realizar tal división es una tarea compleja ya que los acontecimientos guardan una sucesión cronológica pero no lineal, en un mismo momento histórico se hallan distintas concepciones y posturas, resignificándose unas en relación a las otras. Las etapas que identificamos y desarrollamos a continuación son: *Período de gran encierro, Período de las instituciones, Período tendiente a la integración y Tendencias actuales.*

1.1.1- Período del Gran encierro

Diversos autores que abordan el tema de la historia de la educación especial (Braslavsky, 1984; Lus, 1995; García García, 1988; Muntaner, 1998; Rins, 2000) concuerdan en señalar los primeros intentos de educar a los *sujetos deficientes* alrededor del 1800, con anterioridad pueden hallarse algunos esfuerzos aislados, principalmente destinados a discapacitados sensoriales, que surgieron de monjes o médicos que cuidaban de esas personas en los asilos.

La literatura existente hasta ese momento no señala los problemas de deficiencias como tales ni los diferencia de otras entidades psiquiátricas. Tanto en Europa como en Estados Unidos los asilos albergaban a personas con diferentes dificultades: discapacitados mentales, sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, entre otros. Se pensaba que debían permanecer internadas hasta su curación, que muchas veces era sinónimo de muerte, ya que la curación no ocurría nunca (Luz, 1995).

Skliar (1997) consideró el análisis de los *textos legales de la Roma antigua*⁶ como una estrategia para conocer la visión que tenían sobre la sordera en aquel contexto social, creemos que se puede hacer extensivo para valorar la situación de cualquier deficiencia en aquella época histórica. Así refiere que en el *De jure Patrio* se establecía que cuando un niño nacía deforme el padre podía sacrificarlo al poco tiempo de haber nacido. En *Hereditibus et tutelis* se los clasificaba a los deficientes juntos con los enfermos psiquiátricos y se los privaba de diversos derechos.

De ese modo, en la antigüedad se practicaba el infanticidio y en la Edad Media y Moderna las actitudes más comunes eran la de expulsión y el rechazo, tratando de mantener a las personas *indeseables* lejos de la sociedad, y de la *conciencia pública* (Lus, 1995).

El período conocido como de la *Razón y las Luces*, comprendido entre el siglo XVII y XVIII, no implicó cambios importantes en relación al trato y atención que recibieron las personas con discapacidad. Muchos de ellos son tomados para mendigar por las calles de las principales ciudades europeas, llegando hasta mutilarlos para aumentar la piedad, al no ser ya útiles se los abandonaba y conjuntamente con los deficientes mentales y los discapacitados más graves se los encerraba, de ese modo se profundiza la segregación y el encierro de todo sujeto que no siguiera los principios impuestos por la *ilustración*.

Aquel que demostrara ausencia de razón ya sea en su forma lógica, política, moral, etc. era encerrado, surgen los diferentes ámbitos de reclusión dependientes del estado, donde recibían una atención peor que en épocas anteriores. Muchos de estos centros de reclusión fueron la antesala de otras instituciones que en la actualidad continúan existiendo como asilos, manicomios, cárceles, correccionales (García García, 1988).

En este contexto también se gestan los primeros intentos por realizar algunas intervenciones educativas, que en sus inicios estuvieron destinados principalmente a discapacitados auditivos. Un monje español Pedro Ponce de León (1520-1584) fue el primer maestro de sordos de la historia, comenzó a trabajar en la educación de un grupo de sordos, principalmente hijos de nobles a los que les enseñaba a hablar, a escribir, a realizar algunos cálculos elementales, a orar, etc. y en 1784 el abate L' Eppé (1712-1789) funda en París la primera escuela pública para sordos (Skliar, 1997).

En el campo de la discapacidad mental es necesario esperar hasta fines del Siglo XVII para encontrar las primeras tentativas de intervención educativa, que surgieron del campo de la medicina o mejor dicho de la frustración de la medicina en el intento por curar esas patologías (Lus, 1995).

⁶Conjunto de normas jurídicas que rigieron al pueblo Romano cuyos textos fueron recopilados por orden del emperador Justiniano en el S VI d.C. *De jure Patrio* refiere de la patria potestad del padre sobre los hijos, la mujer y los esclavos. Y *Hereditibus et tutelis* hace referencia a la herencia de los bienes del padres o que se heredan.

Es importante reflexionar sobre el origen y el accionar de estas instituciones de encierro porque fue en esos centros donde se inició la tarea de educar a los sujetos con deficiencias físicas, mentales o sensoriales. Pero también fueron esas instituciones los instrumentos que utilizó la sociedad para imponer los parámetros de normalidad y defenderse de todo aquello que considera peligroso para su mantenimiento, en este punto toma toda su significación el tema del *poder*.

Es interesante el análisis que realiza Álvarez-Uría (1996) retomando conceptos de Foucault (1926 - 1984), hace referencia cómo a partir de dichas instituciones de encierro la sociedad impone un parámetro de normalidad. Por ejemplo en relación a la cárcel y al manicomio sostiene que se vinculan con la idea de libertad y de razón, el manicomio contribuye a mantener el orden por la ficción de racionalidad, la sociedad aparece como racional porque a la locura se la segrega, se la aísla; al mismo tiempo la cárcel contribuye a mantener el orden social debido a la ficción de libertad, la población se siente libre porque no está presa. Argumenta que tanto la cárcel como el manicomio son espacios de poder porque contribuyen a mantener el orden debido a que operan como

...laboratorios sociales: son espacios de observación, experimentación y tratamiento de sujetos, unos sujetos que se caracterizan precisamente por su peligrosidad social. En este sentido estas instituciones juegan un papel fundamental en la producción de los sujetos sometidos. (Álvarez-Uría, 1996: 95)

Álvarez-Uría (1996) retoma algunas reflexiones que realiza Goffman (1961, en Álvarez-Uría 1996) en relación a las instituciones de encierro, quien a partir de un estudio llevado a cabo en una clínica para enfermos mentales (donde estuvo internada durante mucho tiempo su esposa) menciona que lo primero que cautivó su atención fue la

homología estructural entre la clínica psiquiátrica y otras instituciones de encierro como las cárceles, los hospitales, los cuarteles, los asilos de ancianos, los orfanatos, los reformatorios, las clínicas psicopedagógicas para niños deficientes (1996:97).

Denomina a estas instituciones como *instituciones totales* y entre las características que comparten destaca su organización piramidal, el trato que se les da a las personas internadas, las cuales son generalmente silenciadas, obligadas a realizar una serie de rituales que les imponen.

Fueron estas instituciones de resocialización las que *marcaron las pautas de las transformaciones* que tuvieron lugar en diversos países industriales a fines del Siglo XIX. Esas instituciones de encierro fueron los referentes para la conformación de las instituciones de socialización como la familia y la escuela, con la modernidad se consideró más económico prevenir ciertas desviaciones que corregirlas. La familia y la escuela se plantean como medios promotores de la *normalidad*, en la modernidad funcionan como una *pareja dialéctica* en la producción de ciudadanos respetuosos de la ley y del orden establecido. Estos mecanismos de normalización tienen como centro de atención a la infancia. (Álvarez-Uría, 1996)

1.1.2- Período de las instituciones

Al período comprendido a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del Siglo XX algunos autores lo identifican como la *era de las instituciones* (García García, 1988), si bien la sociedad progresivamente comprende la necesidad de atender a las personas deficientes, lo hace de un modo asistencial, se considera necesario conocer el déficit de la persona, identificar la etiología de la alteración con el propósito de rehabilitar las funciones comprometidas. En este período pueden identificarse diferentes *modelos*: *el modelo médico* en que se gesta *la pedagogía terapéutica* y *el modelo estadístico* en el contexto del cual surge *la pedagogía diferencial*.

1.1.2.1- Modelo médico – Pedagogía terapéutica

En los comienzos del Siglo XIX se inicia por parte de un grupo reducido de médicos románticos un movimiento cuyo propósito es defender la acción educativa destinada a los sujetos con discapacidad, incluidos los deficientes mentales. Si bien su accionar en muchas ocasiones fue mal interpretado dejó profundas huellas en la educación especial.

Entre estos médicos merece destacarse Gaspar Itard (1774-1836) quien trabajó para educar a Víctor, así llamó a un niño salvaje que encontró en los Bosques de Aveyron (Francia). Sostuvo que Víctor estaba *mentalmente detenido* por vivir aislado y en un estado de abandono cultural. Consiguió su custodia y lo llevó a vivir a Paris. Trabajó con el niño por medio de un entrenamiento educativo centrado principalmente en ejercicios sensoriales, consiguió que el niño conociera los rudimentos del lenguaje, manejara algunas habilidades sociales y logró adiestrar sus sentidos y su memoria. El principal aporte de Itard a la pedagogía fue demostrar que las personas con retrasos graves pueden mejorar su estado mediante una intervención educativa adecuada, y ese es uno de los fundamentos actuales de la educación especial (Montaner, 1998).

El trabajo iniciado por Itard fue llevado a una verdadera técnica pedagógica por Séguin (1812-1880). Prudhimeau (1956, en Lus 1995) estimó que la educación a partir de la ejercitación de los sentidos posibilitó la construcción del primer sistema pedagógico en el campo de la educación especial basado en una teoría científica, el sensualismo.

El sensualismo surge en el siglo XVI como reacción al racionalismo, Condillac (1714-1780) fue quien lo describe en su *Tratado de las sensaciones*. Su objetivo fue mostrar cómo las sensaciones determinan las actitudes espirituales del hombre (Abbagnano y col., 1999).

Dentro de esta postura es esencial aprender a discriminar, porque en la base del conocimiento están las sensaciones, por lo que los hombres de la época proponen reeducar a los discapacitados a partir de la educación de los sentidos. A la pedagogía iniciada por Itard y desarrollada por Séguin se la conoce con el nombre de *Pedagogía terapéutica, curativa, ortopedagogía*, toma de la medicina la idea de curación y postula a los ejercicios sensoriales como el medio de acceso para la cura (Lus, 1995).

En 1877 Séguin publica *La educación de los niños normales y anormales*, donde propone transferir su pedagogía a la educación de los niños normales, es el primer intento de utilizar la ejercitación sensorial para la educación de los niños sin problemas. Pero fue más tarde que, fundamentalmente por medio de Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932), la educación especial dejó sus huellas en la educación común. Si bien Decroly trabajó con niños sordos y retrasados actualmente se lo recuerda principalmente por sus propuestas basadas en los *Centros de Interés* o su propuesta del *Método Global* para la enseñanza de la lectura. Montessori, por su parte, ideó los juegos educativos que consisten en ejercitaciones sensoriales para realizar en las distintas áreas de conocimiento, incluso para el aprendizaje de la matemática (Lus, 1995).

Retomando a los médicos pioneros en el campo de la educación especial, es interesante recordar a Guggenbuhl(1816-1863) quien en 1840 funda un centro que tenía como propósito la enseñanza y el tratamiento médico de los niños deficientes mentales, su obra se difunde rápidamente a todo el mundo civilizado hasta que fue desacreditada, lo que en gran medida se explica por el fracaso de la cura de los sujetos tratados y por las serias desorganizaciones de los centros de atención. También merecen destacarse los aportes de Howe (1801-1876) que fundó un asilo para ciegos *La institución Perkins* y defiende la educación pública de los deficientes (Montaner, 1998).

Las figuras más destacadas de este período, y de cuyos aportes surgen las primeras acciones educativas en el campo de la educación especial, fueron médicos transformados en pedagogos con la intención de dar respuestas más acorde a las necesidades de los sujetos con discapacidad. Lo llamativo es que la pedagogía no pudo hacer esa lectura y quedó adherida a la medicina y de allí la fuerte idea de reeducación que acompañó a la educación especial durante mucho tiempo, y que aún está presente (Lus, 1995).

Estas primeras intervenciones educativas surgidas de la medicina dejan también su impronta al asociar el concepto de discapacidad con el de enfermedad, surgen los primeros vocablos dicotómicos que con el tiempo pueblan a la educación especial: sano-enfermo; normal-anormal, entre otros.

Sin embargo es interesante considerar que los médicos pioneros en el campo de la educación especial demostraron que se podía mejorar la situación de la persona con discapacidad a partir de la educación, lo que llevó a brindarles un trato más humano y a mejorar su interacción con la sociedad. Sin embargo, estos médicos finalizaron fracasando en sus intentos de educar.

Gladys Swain (1980, en Pérez de Lara 1998) al referirse al nacimiento de la psiquiatría supone que lo esencial para que ese acontecimiento suceda está centrado en un *acontecimiento práctico*, dar al loco una nueva posibilidad, la posibilidad de comunicarse con el otro, *el descubrimiento de una comunicación efectiva con el loco*(1998:25).

De ese modo el cambio que tienen lugar en los tratamientos y en el trato educativo a lo largo del Siglo XVIII está relacionado con *una revolución de la identidad*, al decir de la autora allí donde se

creía imposible establecer una relación moral, ya sea con las personas ciegas, sordas, locas, se crea una posibilidad de comunicación. Habla de una *revolución de la pertenencia*, por la cual comienzan a incluirse por medio de una *práctica de la comunicación* aquellos sujetos que hasta el momento habían sido vistos como fuera de lo humano.

Este cambio dado por la posibilidad de la comunicación se evidencia en el accionar de los primeros pedagogos del ámbito de la educación especial. Es necesario reflexionar como este cambio o revolución de la identidad dada al deficiente tiene lugar en distintos momentos de acuerdo al tipo de discapacidad, esta posibilidad de comunicación tiene primero lugar con los sujetos sordos y ciegos y luego con los locos o idiotas, lo que nos muestra el lugar central que tiene la palabra y la escritura desde los inicios de las prácticas educativas (Pérez de Lara, 1998).

García García (1988) argumenta que las ideologías que subyacían en la sociedad en relación al trato de la persona discapacitada demostraban que *los prejuicios y las tendencias segregacionistas estaban lejos de desterrarse*.

En el último tercio del siglo XIX las escuelas creadas a partir del movimiento generado por los jóvenes médicos románticos fueron transformándose en asilos y centros donde a los discapacitados se les brindaba un cuidado asistencial, proteccionista y aislado de la sociedad, aumentaba la imagen de amenaza social y de peligro que de ellos se tenía (Montaner, 1998).

Al mismo tiempo la idea negativa hacia la persona con discapacidad se ve reforzada a partir de una serie de descubrimientos científicos y representaciones sociales. Se pueden mencionar tres fuentes que dejan sus huellas en las representaciones de la sociedad hacia el discapacitado, siendo significativas algunas de ellas aún en nuestros días. Una de estas fuentes es la aparición de la genética como ciencia y el conocimiento de la teoría de la evolución de Darwin, lo que conduce a pensar que todo intento por modificar la vida de los pobres, los enfermos o los deficientes resultaría destructivo para la especie y contrario a su evolución. Otra es la relación que se realiza en la sociedad entre pobreza, crimen y deficiencia, al suponer que esta última es un problema hereditario surgen movimientos que proponen la marginación, dando lugar a instituciones donde se los interna con una total deshumanización. El tercer factor es la creación de los test de inteligencia lo que posibilita la detección de los sujetos con deficiencia mental, considerando los resultados de los mismos invariables a través del tiempo, viéndolos como un dato físico más (Montaner, 1998).

La importancia de este tercer factor en la educación de los sujetos con discapacidad da lugar a lo que en la actualidad conocemos como pedagogía diferencial, que considera el Modelo Estadístico para explicar la discapacidad. La desarrollamos a continuación.

1.1.2.2- Modelo estadístico de inteligencia – Pedagogía diferencial

Los primeros trabajos de Binet(1857-1911) en el campo de la educación especial pueden enmarcarse en la pedagogía terapéutica, consideraba que el desarrollo de algunos niños era más lento y que era necesario acelerarlo a través de la educación de los sentidos. Posteriormente es el precursor de un período cualitativamente distinto en el campo de la educación especial, donde ya no son los asilos los que demandan la intervención profesional sino una institución diferente, la escuela primaria que surge con la modernidad y toma un carácter obligatorio y gratuito. Ante esta oferta, gran parte de la población que hasta ese momento no había recibido educación alguna ingresa al sistema y tiene lugar *un problema social nuevo: muchos chicos no aprendían como esperaba la institución escolar* (Lus, 1995:20).

Binet es llamado en 1904 por el Ministro Francés de Instrucción pública para estudiar este nuevo problema, comenzó analizando el desfase entre la propuesta de la escuela y lo que en realidad aprendía el niño a lo que denominó *retardo pedagógico*, y atribuyó dicha discordancia a un *déficit de inteligencia* del sujeto que no podía dar respuestas a las demandas escolares, sin considerar que en este caso el medio era una institución social como la escuela. Probablemente la explicación dada por Binet se deba a que su experiencia hasta el momento había estado relacionada con sujetos con grados severos de discapacidad (Lus, 1995).

En 1905 Binet y su colaborador Simón (1872-1961) crean la escala métrica de inteligencia y nace el concepto de nivel mental, argumentan que el grado que alcanza la deficiencia mental podía ser traducido en términos de Edad Mental y clasificaron la deficiencia en idiocia, imbecilidad y debilidad mental.

Si bien Binet se limitó a estudiar el nivel mental alcanzado por los niños, a estas mediciones no sólo le otorgaron un valor diagnóstico, sino que al mismo tiempo se les exigió que sirvieran como pronóstico. De ese modo se desvirtúa la contribución de Binet como ocurre con diversas contribuciones que desde el ámbito de la psicología se le hacen al campo de la educación, donde el problema no reside en las estrategias, sino en el uso que se hace de las mismas (Lus, 1995).

Con la obra de Binet se inició una nueva etapa en el campo de la educación especial, donde *el modelo estadístico reemplazó al modelo médico* vigente hasta el momento, aunque para ser justos, es necesario aclarar que el modelo estadístico sigue tomando aspectos del modelo médico como cuando necesita explicar los desvíos por debajo de la media de la inteligencia (Lus, 1995).

Buscando mediciones más precisas en 1915 surge, creado por Stern (1871-1938), la noción de cociente intelectual (CI). Diversos autores se preocuparon por demostrar su invariabilidad. Además, la aplicación de estas pruebas, especialmente la revisión Stanford realizada por Terman-Merrill, es generalizada a las diferentes discapacidades y se realizan adaptaciones para emplear con niños parálisis cerebrales, con niños ciegos, con niños sordos, etc. Como consecuencia de la

noción del C.I. se realizó una nueva clasificación de los deficientes mentales encustodiables, entrenables y educables.

A este período corresponde la denominada *pedagogía diferencial o diferenciada*, que se caracteriza por diversificar la propuesta educativa de acuerdo a los distintos tipos y grados de discapacidad, considera necesario trabajar con grupos intelectualmente homogéneos; idea que reinó también en las escuelas comunes.

En base a esta nueva corriente se crearon numerosas instituciones que a diferencia de las que existían hasta el momento, en su mayoría internados que estaban bajo la responsabilidad de médicos o monjes, se plantearon fines fundamentalmente pedagógicos, por lo que eran reconocidas como instituciones educativas aunque muchas mantuvieron la modalidad de internados. Estas escuelas contaban con equipos de profesionales integrados por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas y algunos pedagogos. Estas instituciones eran creadas generalmente en lugares alejados de los centros urbanos con el argumento de que en esos lugares los sujetos con discapacidad estaban seguros, cabe agregar que probablemente el resto de la población también.

La idea de sujeto que emerge paralela o conjuntamente con el nacimiento de la escuela, tal como lo mencionan Skliar y col. (2006), Skliar (2012), nos remite al momento en que se configura *la episteme moderna* y tiene que ver con la constitución de un hombre al que denominan *el sujeto soberano*, en palabras de los autores *... tiene que ver con la constitución del hombre como sujeto soberano de todo conocimiento posible* (2006: 15).

Skliar (2012) refiere a la constitución de un hombre, masculino, que se constituye en el *sujeto de la razón*, una razón universal, poseedor del conocimiento, de la verdad. Se trata de un sujeto centrado en sí mismo, en el que hay una línea de progreso, de evolución, que permite el pasaje del niño al adulto, del niño menor de edad sin razón al adulto mayor de edad cuyos actos están guiados por la razón, lo que le permite apropiarse del mundo. Subyace la idea de un sujeto que debe progresar y la sociedad ha buscado las formas para favorecer ese progreso, una de las cuales es la escuela. Pero, al mismo tiempo la escuela excluyó a muchos de sus aulas, a aquellos que no coincidieron con ese sujeto dueño de la razón que surge en la modernidad.

Skliar (2012) refiere a que aquí se pone de manifiesto la idea de *normal* y *anormal*, este segundo componente conduce a la idea de discapacidad que atravesó del siglo XVII al XIX y que aún en la actualidad sigue siendo una de las figuras de la subjetividad presente en las prácticas educativas. El accionar docente se centra en la búsqueda de lo que tengo que darle a ese sujeto para que progrese y llegue a la razón, se preocupa por el qué le da a ese sujeto y cómo se lo da (saber hacer), por cómo corregir esa falta que tiene el sujeto, falta que la significan como la discapacidad que tiene el sujeto y que le dificulta acceder a la razón, cualidad estrictamente humana.

Este período fue denominado por Berta Braslavsky (1984) como *Período estático de la pedagogía especial*, en el que el fin educativo planteado es estrechamente utilitario (...) *alcanzar para ellos una recuperación escolar y después social tan completa como sea posible y su utilización, cuando sean adultos, en el mundo del trabajo, en función de sus posibilidades* (Prudhommeau, 1947 en Braslavsky 1984: 29), al mismo tiempo el logro de ese fin se veía limitado por las condiciones orgánicas del sujeto, por el CI y los prejuicios de la irreversibilidad del mismo.

De ese modo, durante la primera mitad del Siglo XX se consideraba el concepto de deficiencia, discapacidad como innato y estable a lo largo del tiempo, las deficiencias se debían fundamentalmente a causas orgánicas que tenían lugar en el inicio del desarrollo y que, generalmente, eran inmodificables. Surgen así diversos trabajos que tenían como objetivo clasificar las diferentes causas de las deficiencias. A la base de esta perspectiva había una concepción determinista del desarrollo, se consideraba que los problemas del desarrollo eran inherentes al niño y que las posibilidades de cambio a partir de las intervenciones educativas estaban limitadas por las potencialidades del sujeto (Marchesi, 2001).

En estos períodos surge la base disciplinar de la educación especial, arraigada en la biología (medicina) y en la psicología. Se configura un enfoque de trabajo que encuentra sus premisas en la enseñanza diagnóstico-prescriptiva y en la teoría behaviorista. La enseñanza diagnóstico-prescriptiva se desprende de la concepción de diseñar programas de instrucción en base a las pruebas que sirven como diagnóstico (medición de la inteligencia, C.I.). Dentro de este modelo se intenta aplicar la teoría behaviorista para la instrucción de habilidades específicas. El maestro es considerado como un técnico que aplica una tecnología de enseñanza (Skrtic, 1996).

1.1.3-Período tendiente a la integración

En la década de 1940 se inicia una nueva etapa en el campo de la educación especial, en su interior distinguimos diversos movimientos que tienen en común el haber gestado un cambio en las actitudes de la sociedad hacia la persona con discapacidad. Los que pueden explicarse, en parte, a partir de los avances en el conocimiento sobre la discapacidad, tanto en el campo médico, como psicológico, pedagógico y social. Estos estudios abren nuevas posibilidades, argumentan a favor de que estas personas puedan desarrollar sus capacidades y adaptarse a la sociedad a partir del aprendizaje, esto favorece que la sociedad paulatinamente pierda el miedo hacia ellos y comience a preocuparse por su integración (Montaner, 1998).

Entre los estudios más significativos identificamos aquellos que tuvieron como objetivo demostrar que el C.I. no es un atributo de la persona, sino que depende en gran medida del ambiente donde ésta se desarrolla y que puede variar con el tiempo. Al respecto Lus (1995) nos recuerda las contribuciones de Kirk (1962), Rosenthal (1966), la experiencia realizada por Skodak y Skeel

(1978), estos trabajos al mismo tiempo que desmitificaron la noción de C.I. permitieron ser más optimista en relación a la educación de la persona con discapacidad.

Consideramos interesante recordar también aquellos estudios realizados por diversos investigadores que posibilitaron nuevas prácticas educativas en el campo de la educación especial, por ejemplo Inhelder (1913-1997) en su tesis doctoral en 1947 en el marco de la Psicología Genética pudo demostrar que el desarrollo cognitivo de la persona con discapacidad mental pasaba por las mismas etapas que el de la persona sin dificultades, al mismo tiempo hablo de viscosidad, fijación, y oscilaciones en el pensamiento (Inhelder y Piaget, 1971).

También encontramos los aportes de diversos autores ubicados dentro del enfoques cognitivo, cuyos estudios se centran en los procesos implícitos en la adquisición del conocimiento más que en el resultado final o producto. Las dificultades para aprender las explican a partir de dificultades que pueden tener lugar en distintos momentos del procesamiento de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Este enfoque es procesual y al mismo tiempo funcional, ya que permite identificar los momentos del procesamiento de la información que son disfuncionales en la actividad mental del sujeto (Martín y Marchesi, 1990; Fierro, 2001).

Cortese y Ferrari (2003) mencionan que dentro de los enfoques que pueden considerarse como pertenecientes a una perspectiva cognitiva es necesario señalar los aportes de la psicología cultural que aun dando importancia a los procesos cognitivos, es decir, al reconocimiento de una actividad interna del sujeto, advierten que ese procesamiento no ocurre en el vacío, sino que sólo es posible en relación al contexto social y cultural, *con lo cual el conocimiento es considerado como una construcción de significado social y culturalmente compartido*. Los aportes de la psicología cultural remiten a intervenciones educativas donde se pone el acento en la co-construcción del conocimiento, donde el potencial de aprendizaje del sujeto se pone en juego a través de la intervención de los mediadores, como representantes de esta psicología cultural se pueden mencionar los aportes de Vigotsky(1896-1934) y de Bruner (1934-1995).

En otro orden, también influyeron en la conceptualización y representación de la discapacidad los diferentes acontecimientos políticos que tuvieron lugar al terminar la segunda guerra mundial ante la necesidad de integrar a la sociedad a numerosos minusválidos de guerra. En ese contexto surgen diversos servicios de apoyo y diferentes programas de beneficencia y de seguridad social, lo que benefició a los discapacitados en general (Montaner, 1998).

En el interior de este período podemos distinguir dos etapas. La primera que se caracteriza por la creación de centros educativos para la atención de los niños y jóvenes con diferentes tipos de discapacidad y que estuvo muy influenciada por la pedagogía diferencial. En los diferentes países, no siempre de modo simultáneo en el tiempo, se desarrolló un sistema educativo paralelo y separado del ordinario con el fin de brindar educación a las personas con discapacidad, con el propósito de que logren una vida adulta lo más independiente posible y un reconocimiento social,

siempre teniendo en cuenta las posibilidades del sujeto. De este modo se afianza la escuela especial, la cual cuenta con un currículo similar al de la educación común, pero cuyos contenidos se dictan en períodos más extensos.

Al mismo tiempo se trabaja en otros contextos para reconocer los derechos humanos de los discapacitados, en Estados Unidos alrededor de 1970 se producen diversos movimientos con el propósito de luchar por la defensa de los derechos civiles, podemos mencionar los que se originaron en el seno de la población negra, los grupos feministas, y el conformado por los soldados que volvían de luchar en Vietnam⁷. Movimientos similares se gestaron en diferentes lugares como en Suecia, por ejemplo y dieron lugar a la sanción de numerosas leyes cuyo objetivo central fue la igualdad de oportunidades para todos los habitantes. Lo que necesariamente requería la eliminación de las barreras físicas y, fundamentalmente, de las barreras ideológicas, mejorar las ofertas educativas y facilitar el acceso a un empleo digno (Dubrovsky, 2009).

El inicio de la segunda etapa se puede marcar alrededor de 1960 y de acuerdo con los aportes de Rins (2000) se puede caracterizar por el surgimiento de nuevas propuestas educativas, menciona la atención temprana de la persona con discapacidad, justificándola a partir de la plasticidad del sistema nervioso durante los primeros años de vida, aunque también se puede plantear que los objetivos de la atención temprana fue mejorar los magros resultados de la escuela especial, se pensó que si se trabajaba con estos niños desde edades más temprana los resultados de los procesos de enseñanza en el contexto de la escuela especial podían mejorar. Otra preocupación de este período que señala la autora es la formación laboral del discapacitado, también menciona en nuestro país la formación del educador especial en el contexto de la educación superior.

En esta etapa tuvieron un lugar destacado los movimientos realizados desde diferentes asociaciones de padres, asociaciones formadas por los mismos discapacitados a los que se les unieron grupos gubernamentales y no gubernamentales. La preocupación de estas organizaciones era mejorar la educación de las personas con discapacidad, la mayoría de ellas surgieron como respuesta a la educación reinante fuertemente segregadora. Estos movimientos dieron lugar a algunos cambios en el campo de la educación especial, los que se reflejaron en una serie de nuevos conceptos como: *normalización*, *necesidades educativas especiales*, *integración*, entre otros.

El principio de *normalización* fue definido en los países del Norte de Europa, a finales de la década de 1950 por N. E. Bank-Mikkelsen, con el que se hace referencia a la necesidad de que la persona discapacitada desarrolle una vida tan normal como le sea posible. Dicho concepto está totalmente unido y promueve al de *Integración* (Montaner, 1998).

⁷ La Guerra de Vietnam tuvo lugar entre 1955 y 1975 conflicto entre Vietnam del Sur, con el apoyo de Estados Unidos, contra Vietnam del Norte, que contaba con el respaldo de China y la Unión Soviética, en el contexto general de la Guerra Fría.

En la década de 1970 tiene lugar en Inglaterra la elaboración de un informe, hoy conocido como *Informe Mary Warnock* (1978). A partir del cual se introducen una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial, permiten ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo (Martí y Marchesi, 1990).

El Informe Warnock (1978, en Martí y Marchesi, 1990) sostiene que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos y que todos necesitan ayuda para alcanzar esos fines, de ahí que plantea que *todos los alumnos tienen necesidades educativas*. Agrega, que hay alumnos que por variadas circunstancias necesitan ayudas especiales o extras para alcanzar las metas educativas, son los alumnos que tienen *necesidades educativas especiales*, las que pueden ser *transitorias o permanentes*, de ese modo las *necesidades educativas forman un continuo*.

El sistema educativo en su conjunto deberá disponer de los medios y recursos apropiados para que los alumnos que necesitan ayudas especiales puedan desarrollar su vida escolar en forma conjunta con los otros alumnos, en ambientes lo menos restrictivos posibles. La educación especial deberá entenderse como un continuo de prestaciones. El informe Warnock expresa:

...ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, propiciarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida (Warnock, 1978: 46-47, en Echeíta 1990: 1-2).

Echeíta (1990) menciona que es importante distinguir las diferencias individuales de aprendizaje de las necesidades educativas especiales, las primeras refieren a aquellas diferencias entre alumnos que pueden ser resueltas con los medios ordinarios de que dispone el profesor a nivel de currículo, mientras que las necesidades educativas especiales son aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas sin una ayuda extra, ya sea educativa, psicológica, médica, etc.

Al mismo tiempo, define a los recursos educativos especiales como aquellos recursos adicionales o diferentes a los que habitualmente se encuentran en la escuela. Entre otros refiere a: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, utilización de nuevas metodologías, etc.

Echeíta (1990) retomando el informe Warnock define a las dificultades de aprendizaje como

... una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tienen una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (Warnock, 1978, en Echeíta, 1990:3).

Otros temas importantes planteados en el informe son la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la educación de los niños menores de cinco años con necesidades educativas especiales y la educación de los jóvenes mayores de 16 años. Además menciona que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario pero no debe ser un sistema paralelo al de la educación común. Las escuelas especiales deben continuar brindando sus servicios a los niños y jóvenes con discapacidades complejas y graves, pero que pueden también convertirse en centros de apoyo brindando información y asesoramiento a las escuelas comunes y a los padres.

Los conceptos introducidos implicaron una revolución en el campo de la educación especial, ya que dejan de focalizar el problema en el sujeto con discapacidad para centrar la problemática en la interacción de ese sujeto con el contexto. Lo que indudablemente implica otra concepción de desarrollo y de educación.

Los primeros movimientos educativos identificados en el campo de la educación especial concibieron al *niño deficiente* como al niño que le *falta algo, tiene un déficit* por lo que las dificultades están en el mismo niño; él es deficiente y por eso tiene dificultades para aprender. De ese modo las respuestas que habitualmente se le han dado han sido del orden médico y no educativas, el sistema educativo ante esta postura se siente menos comprometido. Mientras que las nuevas conceptualizaciones analizan las dificultades de aprendizaje desde una postura interactiva, son *relativas*, es decir, dependen tanto de las condiciones propias del niño, como de las del entorno en el que el niño se desenvuelve. Visto desde este punto de vista, los recursos educativos especiales que requieren estos alumnos dependen tanto del grado de las necesidades del niño, como del nivel de recursos disponibles en el contexto escolar para satisfacer esa necesidad (Echeíta, 1990).

El informe Warnock (1978) es el antecedente más próximo al *Proyecto marco de acción sobre necesidades educativas especiales*, elaborado en Salamanca en 1994, documento que ha servido de base a distintos países que han intentado modificar el sistema educativo con el espíritu de aunar los sistemas educativos especial y común en períodos cercanos a la década de 1990 (España, Argentina, entre otros).

- Algunas consideraciones en relación a la configuración del campo de la educación especial

Skritic (1996) argumenta que tradicionalmente la educación especial encontró la base de su conocimiento en la teoría positivista, cuyo modelo lo sintetiza:

- *Una disciplina subyacente*: o conjunto de *ciencias básicas* sobre la que se sustenta la práctica, o sobre la que se desarrolla la misma.

- *Una ciencia aplicada*: de la que se derivan los procedimientos de diagnóstico y soluciones de los problemas que plantea el campo.

- Un componente de *habilidades y actitudes* que se ocupa del rendimiento de los servicios ofrecidos.

Según este modelo la educación especial se fundamenta en un conocimiento teórico, dicho conocimiento se traduce en una lógica de aplicación o ciencia aplicada, que produce el conocimiento práctico, el cual se trasmite a los profesionales de la educación especial en forma de habilidades y actitudes.

Skrtic (1996) también señala que al revisar la descripción histórica de la educación especial, se encuentra que la misma tuvo dos tipos de objeciones: teóricas y prácticas. De las dos, la que ha tenido mayor impacto para producir cambios ha sido la crítica práctica realizadas fundamentalmente por asociaciones de padres, por los mismos discapacitados y por los propios educadores especiales. Tuvo lugar una vez configurado el campo de la educación especial, después de la década de 1950, y giró alrededor de la relación entre la educación especial y la educación común o regular. Buena parte de los movimientos actuales de la educación especial tendientes a la integración del discapacitado, son respuestas a las críticas prácticas de ese período.

La historia de la educación especial evidencia que los cambios en la práctica de la educación especial no tuvieron lugar desde la crítica del campo disciplinario específico, las distintas leyes educativas enunciadas desde diferentes países a partir de 1970 y los cambios acontecidos en las prácticas como consecuencia de su aplicación, fueron productos de argumentos morales, éticos, legales y políticos empleados contra los modelos, procedimientos y prácticas segregacionistas de la educación especial (Skrtic, 1996).

La crítica teórica de la educación especial, o sea la crítica al conocimiento teórico en que se fundamenta el campo, ha procedido según Skrtic (1996) principalmente de los científicos sociales, que han planteado una de tres reivindicaciones, en tanto todas tienen igual relevancia para el autor. Ellas hacen referencia a que: a) *la educación especial es ateorica*; b) *confunde la teoría o*, c) *se basa en una teoría equivocada*.

a) *La reivindicación ateorica*:

Argumenta que la aplicación y la práctica de la educación especial en lugar de fundarse en una teoría subyacente, se basan en un conjunto de suposiciones subyacentes (Bogdan y Kugelmass, 1984, en Skrtic, 1996) y explicita que:

- 1- La discapacidad es un estado que padecen los individuos.
- 2- La distinción discapacidad/típica es útil y objetiva.
- 3- La educación especial es un sistema de servicios racionalmente concebidos y coordinados, para ayudar a los niños considerados discapacitados.

4- El progreso en el campo se logra a través de la mejora del diagnóstico, la intervención y la tecnología.

Skrtic (1996) al analizar las suposiciones señaladas por los autores menciona que difícilmente se pueda aceptar que la educación especial no tenga base teórica alguna. Las dos primeras premisas se derivan de la teoría de la desviación, proveniente fundamentalmente de la medicina (biología) y de la psicología, que fueron las dos primeras disciplinas en interesarse por la educación especial, centrándose en las diferencias entre los sujetos discapacitados y los sujetos normales. La tercer premisa tiene dos fuentes teóricas, una es la teoría positivista y la otra la teoría de la racionalidad organizativa. La cuarta premisa se deriva de la noción de conocimiento acumulativo, que postula la teoría positivista del conocimiento.

De lo expuesto deduce que si bien la práctica y la aplicación de la educación especial pueden tener suposiciones inconscientes, no se puede afirmar que no tengan base teórica alguna. El problema verdadero para la educación especial puede ser su naturaleza inconsciente y por lo tanto no crítica de las diferentes teorías que la enmarcan (Skrtic, 1996).

b) La afirmación de la teoría confundida

Argumenta que la aplicación y la práctica de la educación especial confunden la teoría.

La perspectiva clínica del retraso mental está conformada fundamentalmente por las teorías biológicas y psicológicas de la desviación. Ambas teorías contienen lo que denominan *estado normal* y *estado anormal*, pero el significado de dichos estados es diferente en el seno de las mismas (Mercer, 1973 en Skrtic, 1996).

El modelo fundado en la teoría biológica es bipolar, normal (ausencia de síntomas patológicos y por lo tanto presencia de salud) o anormal (presencia de síntoma patológico y por lo tanto ausencia de salud), es un modelo fundamentalmente evaluativo.

El modelo fundado en la teoría psicológica, es un modelo estadístico, que se basa en el concepto de curva normal. Define la anormalidad según la amplitud con que un individuo se distancia de la media de una población, en relación a un atributo determinado.

Ambos modelos se utilizan para caracterizar a la discapacidad, además fueron los primeros en surgir y los que más huellas han dejado a lo largo de la historia, tal es así que dentro de la misma dieron lugar a dos pedagogías determinadas: la pedagogía terapéutica u ortopedagogía y la pedagogía diferencial.

El problema reside en que cuando se utilizan ambos modelos conjuntamente, lo que está muy arraigado en la educación especial, hay una tendencia a trasponerlos. Mercer (1973, en Skrtic 1996) explica la confusión: un bajo C.I. equivale a *malo*, pero es una valoración social. Pero *malo* equivale a patología en el modelo patológico. En consecuencia un C.I. malo equivale a patología.

De este razonamiento se deriva que la perspectiva clínica considere a la discapacidad como un estado patológico, y que dicho estado sea un atributo objetivo del individuo (Skrtic, 1996).

c) *La afirmación de la teoría equivocada*

Argumenta que la educación especial se basa en una teoría equivocada, o que confía demasiado en una o dos teorías con exclusión de las demás. Postula que confía en teorías derivadas del campo de la psicología o de la biología. Por lo que centran el problema de estudio en la persona y excluye de toda consideración factores que se encuentran en los más amplios procesos sociales y políticos exteriores al individuo (Skrtic, 1996).

Caracterizadas brevemente las tres posturas anteriores, el análisis del desarrollo histórico demuestra como la educación especial surgió de la medicina y pasa a depender de ella, para luego tomar aportes de la psicología, fundamentalmente de la psicometría, pero que no hubo otras ramas del conocimiento que tuvieran tanta influencia en la conformación del campo teórico de la educación especial. Incluso el sistema educativo, en un principio se organiza en base a esas teorías.

Los cambios que se producen en la educación especial a partir de las críticas prácticas, se fundamentan en argumentaciones de orden social, pero dichos fundamentos no tienen un marco teórico definido y preciso.

Castorina (2010) al examinar algunas concepciones utilizadas desde el ámbito psicológico para estudiar las dificultades de los niños en el campo de la educación, refiere en primer lugar a que a la inteligencia se la consideró como un atributo humano, innata en el individuo, determinada por factores genéticos, que puede valorarse a través de los test.

Refiere al concepto de marco epistémico (ME) considerando que el mismo

...incluye los compromisos acerca de lo "que hay" en el mundo de los fenómenos psicológicos (tesis ontológicas) y de cómo conocerlos (tesis epistemológicas), de un trasfondo de las ideas vividas por los investigadores, más que una teoría filosófica explícita, algo así como "su sentido común académico" que les permite recortar ciertos problemas o volver a otros invisibles (2010:31).

Y argumenta que en las primeras etapas del desarrollo de la educación especial primó lo que denomina *ME de la Escisión*, las corrientes psicológicas que lo identifican fueron originadas en el pensamiento moderno, teniendo como referente la filosofía de Descartes, que se caracteriza por separar *dicotómicamente la representación interna y el mundo exterior; el individuo del contexto social, la naturaleza de la cultura, para luego intentar vincularlos* (Castorina, 2010: 31).

En ese contexto la psicología del desarrollo y de la educación se preocupó por cuáles eran los factores responsables del cambio psicológico; si las posibilidades que tenía los niños para aprender provenían de la naturaleza, o sea estaban inscriptas en la biología o si dependían del contexto.

En relación a la educación especial los psicólogos explicaron muchas de las características psicológicas, como por ejemplo la inteligencia, apelando a fenómenos neurológicos para dar cuenta de las dificultades de aprendizaje o para establecer una continuidad entre los déficits iniciales y las discapacidades. Esta mirada deja de lado el contexto del aula, tiende a considerar las dificultades como propias del sujeto pero no las pone en relación al contexto en el que tienen lugar. En palabras del autor

Se está suponiendo que el niño "tiene problemas" y no que el niño deviene en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) mientras transita la experiencia educativa. Esta disociación tajante entre vida mental biologizada y contexto cultural es un ejemplo paradigmático del pensamiento de la escisión (2010:32).

Las teorías naturalistas o las ambientalistas en psicología del desarrollo y de la educación, se basaron en la creencia de que hay un registro neutral de los hechos y que pueden vincularse por asociación en términos de causas y efectos, de modo que las primeras llevan de modo necesario y suficiente a los segundos. Las causas pueden adicionarse, por ejemplo los factores ambientales y los factores internos, para producir el efecto del comportamiento de los niños. Sin embargo, tales causas siguen siendo elementales, no forman parte de un entramado de relaciones mutuas. Las versiones psicométricas y biologistas de la inteligencia contribuyen a otorgarle una identidad deficitaria a los sujetos de la educación especial, al mismo tiempo le otorga autoridad a los profesionales dotándolos del poder de diagnosticar y prescribir un tratamiento (Castorina, 2010).

Manteniendo la perspectiva del paradigma positivista, es el enfoque conductista, dentro de las teorías psicológicas, el que ha tenido una importante presencia como fundamento del aprendizaje en el área de la educación especial. Este enfoque considera al sujeto como un ente pasivo que aprende respondiendo adecuadamente a los estímulos externos. Las posibilidades de aprender están dadas por el aumento de respuestas correctas, como consecuencia la enseñanza debe planificarse de acuerdo a ciertos criterios capaces de asegurar una secuencia claramente definida de estímulos, a través de los cuales se valora el rendimiento y la adecuación de las respuestas.

En este marco, los aspectos socio-culturales no conforman la dimensión psíquica del sujeto sino que se hallan presentes como externalidades que inciden sobre la persona, teniendo la educación como finalidad el logro de la adaptación por parte del sujeto a dicho mundo físico.

Castorina (2010) también menciona que el reduccionismo proveniente de la mirada positivista no es el único posible. De la misma manera existe un reduccionismo que ubica a los aspectos socio-culturales como el centro de todas las explicaciones que atañen al desarrollo psicológico y social. Así, es posible encontrar una subestimación de los aspectos biológicos que son importantes en el desarrollo de una persona como por ejemplo los procesos cerebrales, neurofisiológicos, etc.

En síntesis, lo señalado en el desarrollo histórico de la educación especial, como en las afirmaciones realizadas por Mercer (1973, en Skrtic 1996) y Castorina (2010) se pone de



manifiesto una coincidencia al considerar la impicancia de ciertos marcos conceptuales y metodológicos en la caracterización de la discapacidad.

El segundo de los autores mencionados, también advierte sobre el riesgo de caer en la sobreestimación de los aspectos socio- culturales sobre la vida humana, ya que de ser así, esta concepción acabaría operando como un nuevo reduccionismo conceptual. Por ello, destaca la posibilidad de resignificar el lugar de las diferentes posturas teóricas vinculadas con los proyectos educativos pensados en términos de la acción transformadora.

1.1.5- Tendencias actuales

En la actualidad asistimos a la búsqueda de nuevas conceptualizaciones en el campo de la educación especial, que tienen como común denominador la preocupación por la inclusión de las personas con discapacidad en los distintos contextos sociales. Se busca resignificar espacios y prácticas educativas con el propósito de favorecer el desarrollo de una sociedad más justa, más igualitaria.

Desde la década de 1990 numerosas publicaciones realizadas principalmente por académicos del Reino Unido y de EEUU (Oliver, 1990; Bartón, 1996/2009, en Verdugo Alonso, 2003) han criticado severamente el enfoque médico y proponen un modelo o teoría social de la discapacidad. Este modelo presenta a la discapacidad como una *construcción social* impuesta por el contexto social y a la personas con discapacidad como integrantes de una clase oprimida. Refiere a que el significado y consecuencia de la discapacidad dependen de las estructuras, actitudes y prácticas sociales más que de la deficiencia de la persona (Verdugo Alonso, 2003).

Oliver (1998) argumenta que en el campo sociológico la producción de una teoría de la discapacidad se encuentra en un estado de transición. Según el autor este proceso es lo que Kuhn (1961 en Oliver, 1998) llama cambio de paradigma, en el sentido que el paradigma vigente, en el caso de la discapacidad y tal lo desarrollado, una concepción individualizada y medicalizada, tiene tantos defectos que se está produciendo el surgimiento de un paradigma nuevo, o una serie de paradigmas nuevos influidos por la teoría materialista, pluralista y posmodernista, así como también por las exigencias de los discapacitados de que los sociólogos e investigadores escuchen sus opiniones.

Refiere a que tres son los niveles en los que se puede abordar la tarea de analizar el proceso de construcción de los nuevos paradigmas de la discapacidad: el ontológico, el epistemológico y el experimental. Estos niveles si bien son independientes conceptualmente, interactúan unos con otros para producir lo que se puede denominar la totalidad. El cuadro 2 muestra como el autor esquematiza estos conceptos:

Formas de comprensión	Paradigma antiguo Teoría de la tragedia personal	Alternativa 1 (Otros)	Alternativa 2 (OLIVER)
<i>Teoría sociológica (Ontológico)</i>	<i>(Tragedia personal) Funcionalismo Interaccionismo</i>	<i>Sociopolítica Economía Política (pluralista) Postmodernismo</i>	<i>Economía Política (materialista)</i>
<i>Teoría de medio alcance (Epistemológico)</i>	<i>Adaptación/Pérdida, Papel del enfermo Desviación/Estigma</i>	<i>Derechos individuales Integración Potenciación personal</i>	<i>Adaptación social Inclusión Potenciación colectiva</i>
<i>Metodología (Experiencia)</i>	<i>Positivista Interpretativa</i>	<i>Participativa Investigación aplicada Investigación en la acción</i>	<i>Emancipadora</i>

Cuadro 2: Paradigmas antiguos y nuevos

Fuente: Oliver, 1998: 48

El paradigma más desarrollado, vigente en las sociedades capitalistas es el que denomina *Teoría de la tragedia personal*, conceptualiza a la discapacidad como una enfermedad, le otorga una naturaleza patológica y la presenta como un problema. Estos supuestos ontológicos están acompañados por preocupaciones epistemológicas que consideran que las causas de la discapacidad están en los individuos y los modos de intervenir sólo son posibles a partir de la prevención, la cura o el tratamiento. Estos modo de conceptualizar a la discapacidad influyen en el tipo de experiencia que implica la discapacidad tanto para las personas discapacitadas como para las que no lo son, se considera que tener una discapacidad es tener un problema, tener una discapacidad significa para el sujeto tener algo que no es correcto, lo que colabora a la construcción de una identidad deficitaria⁸.

En los últimos años este modo hegemónico de conceptualizar a la discapacidad ha sido muy criticado, aún en las sociedades capitalistas. En el plano antológico estas críticas se dirigieron a su supuesta patología, centraron su atención en diferenciar a la persona con discapacidad del enfermo. En el nivel epistemológico explican la producción de la discapacidad no por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias sino por las dificultades que presenta la sociedad para con la persona con discapacidad, a partir de las barreras y las concepciones sociales que incapacitan. En el nivel experimental los discapacitados consideran cada vez con mayor fuerza que sus dificultades surgen de la opresión social y de la segregación que se practica desde las diferentes instituciones.

A partir de esas críticas desarrollaron marcos alternativos para conceptualizar a la discapacidad como el de la *adaptación social* (Oliver y col., 1986, en Oliver, 1998) y la *opresión social* (UPIAS, 1976, en Oliver 1998). El autor distingue un paradigma al que identifica como de alcance 1, donde

⁸ Esta caracterización coincide con lo desarrollado en los apartados anteriores de este escrito, fundamentalmente con las referidas en las dos primeras etapas.

destaca conceptos como el de los derechos individuales, la integración en los distintos contextos sociales y la capacitación personal. Tienen lugar en la sociedad posmoderna y no prestan atención suficiente a los temas de la estructura (teoría materialista) y el poder social y económico.

Las personas luchan individualmente para poder integrarse a la sociedad, Oliver (1998) refiere

... es como si quisiesen que cambiasen las reglas del juego de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que si el juego consiste en un individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con deficiencias estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importen como cambien las reglas de juego (Oliver, 1998:51).

Para el autor citado los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y refiere a un paradigma de alcance 2, argumenta que la discapacidad se gesta más en la opresión que ejerce la sociedad sobre las personas que en las limitaciones de los individuos. Agrega que es necesario superar la concepción de que la discapacidad es una tragedia personal, que les ocurre a algunos individuos por posturas alternativas que consideren que la discapacidad se produce de una forma estructurada, que depende de las formas materiales de producción (Marx, 1913, en Oliver 1998). El problema de la adaptación atañe a la sociedad y no a los individuos y las investigaciones deberían ocuparse en identificar de qué forma la sociedad incapacita a las personas, en ese contexto propone una investigación emancipadora.

Quizás los mayores aportes de esta perspectiva están en las críticas que realiza a los modelos propuestos desde enfoques biomédicas, psicopatológicas, psiquiátricas y sociológicas tradicionales, la teoría social de la discapacidad propuesta incluye nuevas dimensiones en el análisis de la situación de discapacidad al denunciar a la sociedad como elemento discapacitante y declarar a las personas con discapacidad como ciudadanos de derechos⁹.

En el campo sociológico también podemos identificar posturas menos radicales al caracterizar el campo de la educación especial. Así, Pantano (2013) conceptualiza a la discapacidad desde un enfoque social identificando y desarrollando algunos aspectos, argumenta que *se origina en una deficiencia y se constituye en interacción con el contexto; es parte de la diversidad y diversa en sí misma; transversaliza la vida cotidiana* y finalmente refiere a *la importancia de repensar la gestión de la discapacidad en la vida y en la escuela* (2013:7).

Al mencionar que *se origina en una deficiencia y se constituye en interacción con el contexto*, presenta a la discapacidad como producto tanto de la situación particular de la persona como del contexto en el que está inmersa, considerando que no es la persona la que debe adaptarse al entorno como durante tanto tiempo se predicó, sino que es el entorno el que debe acomodarse,

⁹A este modelo se refería la crítica realizada por Castorina (2010), referida en el apartado anterior, cuando menciona que en el campo de la educación especial el reduccionismo proveniente desde la mirada positivista no era el único, sino que además existe un reduccionismo que se origina en el campo sociológico y tiende a explicar la situación de las personas con discapacidad desde las estructuras sociales en la que está inmersa, considerando sólo los aspectos socio-culturales.

ofrecer alternativas para que la persona con discapacidad pueda desarrollarse como cualquier otro ciudadano. Menciona que lo importante es la *persona* por lo cual la *mirada social debe ser reentrenada* para valorar la diferencia y no para segregarla, apartarla.

En relación al segundo punto *la discapacidad es parte de la diversidad y diversa en sí misma*, la autora refiere a que implica un reconocimiento importante para combatir las estereotipias que el modelo médico construyó en torno al sujeto con discapacidad. Hay una gran diversidad dentro de los sujetos con discapacidad, diversidad no sólo referida a las posibilidades o dificultades que esas personas puedan tener en relación a la deficiencia, edad de adquisición, sino referidas también a sexo, edad, género, religión, posibilidades económicas, intereses, motivación etc.

Para explicar la expresión que *la discapacidad transversaliza la vida cotidiana* toma el concepto de *mainstreaming*, término anglosajón de difícil traducción, pero que se lo puede significar como *transversalización*, y en tal caso se debería valorar el entorno, identificar las debilidades del mismo para fortalecerlo posibilitando la construcción de un entorno accesible, flexible, con apoyos que contengan y respondan a las necesidades de las personas con discapacidad. Este concepto, en palabras de la autora hace referencia *al proceso político a través del cual se integran las necesidades y los derechos de las personas con discapacidad en la normativa, el diseño, el desarrollo y en la implementación de las políticas* (2013: 9).

En relación al último aspecto que señala *repensar la gestión de la discapacidad en la vida y en la escuela* para explicarlo recurre al concepto de *buenas prácticas*, la autora las caracteriza retomando el documento denominado la Guía Europea de Buenas Prácticas. Hacia la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (1996, en Pantano, 2013) donde mencionan que:

como norma general la buena práctica implica el reconocimiento del derecho de la persona discapacitada (sic) a beneficiarse de servicios integrales, adecuados y oportunos que tengan por finalidad el logro de la máxima autonomía (CE, Guía, 1996: 15 a 18, en Pantano, 2013: 10).

El documento contempló que se debe gestionar y promover en cualquier ámbito para que la persona con discapacidad sea un ciudadano de derechos, entre otros aspectos: promover el respeto por las diferencias, desarrollar las capacidades, favorecer el desarrollo de la comunicación, posibilitar que las personas con discapacidad puedan elegir y tengan el control de su propia vida (Pantano, 2013).

Entre las instituciones sociales refiere a la escuela y la plantea como una parte de la vida social, como un espacio de socialización que debe garantizar el derecho a la educación y debe formar social e intelectualmente a los educandos. Concurren a la escuela personas que se diferencian por sus características, por sus valoraciones, por sus conocimientos y saberes previos. Por lo cual debe brindar todos los apoyos, tanto materiales como humanos, debe flexibilizar las estructuras, organizaciones, mejorar edificios, incorporar tecnología, y trabajar por mejorar la capacitación docente, entre muchos otros aspectos.

En palabras de la autora

...se trata no sólo de atender la discapacidad dentro de la diversidad, sino de gestionarla, como valiosa y beneficiosa, garantizando además la construcción de diferentes identidades y la puesta en marcha de diferentes maneras de conocer, crear y aportar (Pantano, 2013: 11).

Analizando estas nuevas miradas al campo de la educación especial y retomando los aportes de la psicología, Castorina (2010) refiere a que hay que romper con el *ME de la Escisión*, que es posible encontrarlos aportes de otras psicologías evolutivas y del desarrollo implicadas en el campo de la educación especial y habla de un *ME Dialéctico*. *El que surge a partir de las críticas a las posiciones dualistas y al reduccionismo naturalista en la obra de Leibniz y Hegel, así como en la filosofía contemporánea* (Castorina y Baquero, 2005, en Castorina, 2010: 35); refiere que han contribuido a construir este nuevo ME los enfoques constructivistas del desarrollo que plantean la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, inspirados en la teoría Piaget; en la teoría del desarrollo de Vigotsky y en la psicología social de Moscovici. Marcos teóricos que favorecen la integración dinámica entre el individuo y la sociedad, la cultura con la naturaleza.

En la investigación contemporánea surgen orientaciones que estudian la actividad psicológica enfatizando la intervención de los aspectos contextuales en su desarrollo, rompen con la división entre *natura-nurtura; fenómenos mentales en la cabeza y el mundo exterior*. Se estudian diferentes aspectos del desarrollo considerando su génesis en los términos de los entrecruzamientos entre la actividad individual y su contexto, estos estudios plantean como unidad de análisis el individuo en situación. Así, por ejemplo, yano se estudia al niño que no aprende sino que interesa el niño que no aprende determinado contenido en el contexto áulico, se analiza al docente como medidor del aprendizaje, en otras palabras se habla de procesos que se desarrollan en un contexto donde participan diversos actores (Castorina, 2010).

En este punto del desarrollo, tal vez pueda enriquecerse el análisis de estas nuevas miradas al campo de la educación especial considerando otra de las figuras de la subjetividad a la que refiere Skliar (2012) que es la de

...el sujeto de la diferencia, un sujeto que en todo el tiempo está envuelto en lo que llaman el vendaval de la diferencia. Un sujeto que tiene que volver a pensarse, que se ve modificado, alterado, alterizado donde lo que marca su posición de sujeto es su forma de participación en una comunidad también multiplicada y cargada de diferencia (Skliar, 2012) .

Respetar las diferencias implica mirar al otro en su subjetividad, para lo cual es necesario reconocer la diferencia, no anularla. Ello no significa respetar y aceptar al otro, enunciado que en alguna medida es un slogan de la modernidad, ya que refiere a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto. Sino que lo que interesa es reconocer las diferencias, reconocernos todos diferentes, entender cómo la diferencia nos constituye como sujetos. Entender a la educación en términos de percibir y reconocer las diferencias y mirar las singularidades, implica que las prácticas pedagógicas se constituyen en espacios donde la experiencia de sí, en tanto construcción de la subjetividad, adquiere su verdadera relevancia (Skliar, 2012).

El desarrollo que realizamos pone en evidencia la preocupación existente desde la educación especial y de las distintas disciplinas que colaboran con este campo en construir conceptualizaciones que, teniendo en cuenta al sujeto, centren su atención en el contexto y en el interjuego de diversos aspectos, de orden psicológicos, biológicos, sociológicos en la construcción de la discapacidad abriendo la posibilidad de avanzar hacia una educación inclusiva.

Esta tendencia al cambio se refleja también en una serie de documentos internacionales, entre ellos podemos mencionar la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*¹⁰ (CIF), propuesta por la OMS en el año 2001 y la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*¹¹ a la que adhirió nuestro país en el año 2008, entre otros.

La OMS en el año 2001 publica una nueva clasificación internacional, luego de un extenso trabajo de consultas y revisiones del documento publicado en el año 1980¹². En la primera clasificación había propuesto los términos *deficiencia, discapacidad y minusvalía*¹³, algunas de las críticas realizadas a este modelo es que no facilita una información adecuada sobre la relación entre los conceptos y que tiene una sola dirección, por consiguiente se ha interpretado como un *flujo unidireccional* de la deficiencia a la discapacidad y de esta a la minusvalía, sin reflejar el entorno social y físico.

La OMS para la nueva clasificación se planteó como propósito utilizar una terminología que posibilitara significar la situación de discapacidad considerando elementos contextuales y proveer una *base científica* para la comprensión de los estudios de la salud y los estados relacionados con ella, como también facilitar la comparación de datos entre distintos países.

La clasificación actual refiere a un concepto amplio de *salud* y no abarca circunstancias que no se relacionen con ella. Organiza la información en dos partes, una referida a *Funcionamiento y Discapacidad* y la otra a *Factores contextuales*.

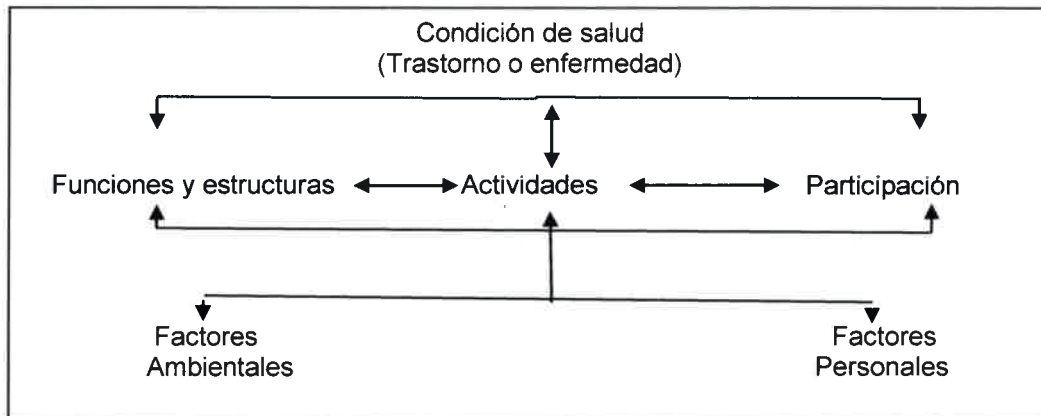
¹⁰ OMS- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001). OMS, OPS. IMSERSO. Madrid. El Director General de la Organización Mundial de la Salud ha cedido los derechos de publicación (no exclusivos) para la edición en español al Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

¹¹ NACIONES UNIDAS (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Aprobada por resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de Diciembre de 2006. Disponible on line: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

¹² OMS- CIIDDM- Clasificación Internacional de Deficiencias, discapacidades y minusvalía (1997). IMSERSO. Madrid

¹³ Los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía son definidos en el DIDDM (1997): Algo anormal ocurre en la persona, cambios patológicos, manifestaciones (síntomas), *Alteraciones de la salud*; Alguien se da cuenta de lo que ocurre, se exteriorizan los síntomas (puede detectarse la enfermedad física), *Deficiencias, a nivel del cuerpo*. Puede alterarse el resultado de la actividad realizadas por la persona, limitación de la actividad, *Discapacidad, al nivel de la persona*; las personas se encuentran en una situación de desventajas frente a los demás, es decir, encuentran restringida la participación en la sociedad, *Minusvalía, a nivel social*.

En cuanto a la Parte 1 (*Funcionamiento y Discapacidad*) identifica dos componentes: *Cuerpo*, donde considera tanto las funciones de los sistemas corporales como las estructuras del cuerpo y *Actividad y Participación*, refiere a los dominios relacionados con el funcionamiento tanto individual como social. Mientras que en la Parte 2 (*Factores contextuales*) considera los *Factores Ambientales* y los *Factores Personales*. El cuadro 3 esquematiza la relación entre los componentes de la clasificación:



Cuadro Nro. 3. Interacciones entre los componentes de la clasificación.

Fuente: Extraído del documento (OMS, 2001: 21)

En el documento se explicitan algunas definiciones como: *Funciones corporales* (funciones fisiológicas de los sistemas corporales), *Estructuras corporales* (partes anatómicas del cuerpo), *deficiencia* (toda pérdida o anomalía de una estructura anatómica o de una función psicológica o fisiológica), *actividad* (es la naturaleza y el nivel de rendimiento funcional de una persona, las actividades pueden verse limitadas en naturaleza, duración y calidad), *participación* (es la naturaleza y el grado de intervención de una persona en situaciones de la vida en relación a deficiencias, actividades, alteraciones de la salud y factores de contexto, puede verse restringida también en naturaleza, duración y calidad), *Factores ambientales* (ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven), *Factores personales* (están compuestos por las características de un individuo que no forman parte de su condición o estado de salud).

El CIF es una clasificación, por lo tanto no describe el proceso de las consecuencias de la enfermedad, sino que ofrece distintos medios para representar los *dominios* y los *constructos* tanto del *funcionamiento* y la *discapacidad* como de los *factores contextuales*. Los *Dominios* hacen referencia a los planos en los que se experimentan esas consecuencias, principalmente el cuerpo, la persona y la sociedad. Los *constructos* refieren a áreas funcionales concretas, por ejemplo: memoria, cuidado personal.

Esta clasificación considera las consecuencias de la enfermedad como una interacción o relación compleja entre las alteraciones de la salud y los factores de contexto, existe una interacción constante entre estos factores. Incluso las consecuencias pueden modificar la propia alteración de

la salud. Una persona puede: presentar deficiencias sin limitaciones de la actividad; presentar limitaciones de la actividad sin deficiencias evidentes; presentar problemas de participación sin deficiencias ni limitaciones de la actividad.

El modelo propuesto es planteado como una *dialéctica* entre *el modelo médico* y *el modelo social*. El primero enfoca las consecuencias de la enfermedad como un problema personal, mientras que el segundo lo enfoca desde el punto de vista de la integración a la sociedad de las personas que sufren las consecuencias de la enfermedad. La CIF procura lograr una síntesis, tratando de alcanzar objetividad y propone una visión de las diferentes dimensiones de la salud considerando los aspectos biológicos, sociales e individuales.

El otro documento mencionado, *la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, es un documento normativo, de consenso, que sistematiza, ordena un conjunto de principios y se propone bregar por su cumplimiento. Consiste en un tratado de derechos humanos elaborado por representantes de la comunidad internacional (por los mismos discapacitados, representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales) que se plantean como propósito cambiar el modo en que la sociedad representa y trata a las personas con discapacidad.

Es un instrumento que pretende garantizar los derechos de las personas con discapacidad en múltiples aspectos sociales: escolarización, trabajo, salud, el acceso físico a los edificios, calles, transporte; el acceso a la información a través de medios impresos y electrónicos, procura reducir la estigmatización y la discriminación, en otras palabras propicia la plena participación de las persona con discapacidad en la sociedad.

En el artículo 1 se plantea como propósito *promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*. En el mismo artículo caracteriza lo que se entiende por *persona con discapacidad refiriendo a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás* (2006: 4).

Los principios generales que contempla el documento refieren a:

el respeto por la dignidad inherente, la autonomía individual y la independencia de las personas; la no discriminación; el respeto por las diferencias y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la igualdad de oportunidades, la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y la niñas con discapacidad y de sus derechos a preservar su identidad (2006: 5-6).



Propone un concepto de discapacidad desde un enfoque social, que evoluciona y se construye en la interacción de la persona con un entorno que debe considerar y contemplar lo que esa persona necesita, se propone combatir barreras ideológicas y físicas.

Los Estados partes que adhieren a ella tienen el compromiso de compatibilizar su legislación y sus actividades con estos principios, en nuestro país se aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* a través de la Ley 26.378 del año 2008.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite comprender el campo de la educación especial, su conformación teórica y su relación dialéctica con el contexto socio-político. A continuación nos interesa reflexionar acerca de la formación del educador especial, formación íntimamente relacionada con el campo de conocimiento desarrollado. Nelly (1995) refiere a que las disciplinas que intervienen en el accionar de la educación especial son numerosas debido a la complejidad que implica su práctica, argumenta que la construcción epistémica disciplinar está condicionada por un espacio de permanente construcción interdisciplinar para atender la problemática que la define, para lo cual, necesita del interjuego de las producciones de las disciplinas intervinientes en su campo y que para Nelly (2001) son, además de las que habitualmente se señalan (la medicina, la psicología, la pedagogía y la sociología), la filosofía, los desarrollos de la semiótica, de la lingüística, de la antropología y la didáctica. Advierte también sobre la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico, que lleve al docente a tomar conciencia de cuáles son los condicionantes que son objeto de él, en tanto sujeto social, y de los sujetos que atiende *como productos del imaginario social que los construyó y los reajusta permanente y dinámicamente en su rol de discapacitado* (2001: 16).

1.2- Formación del profesor en educación especial

En el apartado anterior reflexionamos sobre la conformación del campo de la educación especial, considerando que los conceptos y las distintas problemáticas abordados son significativos para la formación docente en este campo.

A continuación desarrollamos algunas conceptualizaciones y características de la formación docente retomando a reconocidos autores sobre el tema, para luego reflexionar sobre el sentido de la formación docente en el contexto de la educación especial.

Enriquez (2002), conceptualiza a la formación inicial

como aquella etapa donde se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional (2002: 127).

Al mismo tiempo el autor desarrolla algunas características de este período de formación que nos permiten comprender la complejidad del tema, argumenta que es una etapa que tiene una breve

duración en el tiempo, durante la cual se habilita a un sujeto para practicar una profesión, para un puesto de trabajo; la formación se realiza en un contexto social, político y cultural determinado a través de una intervención intencional, sistemática y previamente organizada donde se transmiten conocimientos, actitudes, valores, procedimientos que los futuros docentes llevarán al ámbito escolar.

En la misma línea teórica Vogliotti col.(1998) refieren que *a la formación docente la entendemos como el proceso que tiene como principal finalidad la preparación teórico-metodológica para el ejercicio de la práctica docente con idoneidad* (1998: 13).

Por su parte, Davini (1996, en De Valle de Rendo y col. 2006) la entiende:

como un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...) La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes (Ob. Cit. 2006: 151)

Marta Souto (en Devalle de Rendo y col, 2006) conceptualiza a la formación docente refiriéndose a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación.

El de la práctica está orientado hacia valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores (...) Dicho campo se organiza en una red o tramas de recursos de formación provenientes de distintos sectores, ámbitos, localizaciones geográficas con niveles y modalidades propias de organización que engloban aspectos de la política, la legislación, la infraestructura, el financiamiento, los programas, etc..

El campo del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo de prácticas de donde surgen.

Por último, el campo de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación... (2006: 152).

El análisis de las conceptualizaciones presentadas desde las voces de distintos autores nos permite comprender el concepto de formación docente inicial y la complejidad que la misma encierra.

Así, por ejemplo Davini (1996) y Vogliotti y col. (1998) hablan de procesos, la primera haciendo referencia a *procesos de largo alcance* y múltiples dimensiones mutuamente influyentes de conformación de un pensamiento y de un comportamiento socio-profesional, mientras que Vogliotti y col. hablan de proceso de preparación al igual que Enriquez, haciendo referencia a prepararse para ejercer prácticas docentes, y de un conocimiento teórico metodológico e instrumental. En este punto coincide con dos de los campos que menciona Souto, el práctico y el del conocimiento; esta autora además hace referencia explícita al campo de investigación.

Las definiciones que seleccionamos utilizan términos que llevan a analizar el campo de la práctica profesional desde distintas miradas y poniendo énfasis en algún aspecto en particular. Así la expresión utilizada por Davini (1996) de *conformación del pensamiento y del campo socioprofesional* nos remite a aspectos internos de la formación y señala el rol docente dentro de

las profesiones con un marcado compromiso social. Vogliotti y col. (1998) refieren al desempeño de la práctica docente en condiciones idóneas, sin aclarar que consideran un profesional idóneo. Pero si analizamos la producción teórica de las autoras sobre el tema en relación a la formación se las puede incluir dentro de una línea crítica donde el docente es visto como un profesional transformador de la sociedad y no un mero reproductor. Por su parte, Souto al desarrollar lo que entiende por campo práctico también ubica al docente en estrecha relación con los aspectos sociales, introduciendo el tema de las representaciones sociales y psíquicas de los actores, o sea destaca la subjetividad e intersubjetividad como constitutivos importantes en los procesos de formación y práctica docente.

Caracterizado el concepto de formación docente a continuación trataremos de circunscribirlo al campo de la educación especial, el que se fue estructurando a medida en que se gesta en la sociedad la necesidad de educar a las personas con discapacidad. Este campo de formación docente se conforma por elementos comunes a toda formación docente y aspectos específicos del campo de la educación especial, que se resignifican continuamente a la luz de las nuevas conceptualizaciones y representaciones que se van construyendo en la sociedad en relación a la problemática.

Si bien buena parte de las prácticas educativas propias del educador especial están referidas al ámbito escolar, a diferencias de otras formaciones docentes, aquí se involucran distintos contextos educativos, puede desarrollar su actividad tanto en la modalidad especial como común y en diferentes niveles del sistema educativo. Es así como el documento *la Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina* (2009)¹⁴ menciona que

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común (2009: 17).

La lectura de la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006) nos permite identificar algunos aspectos a considerar a la hora de reflexionar sobre la formación docente del educador especial. Con el propósito de reflexionar sobre el aporte de este documento retomamos algunos enunciados de los capítulos que refieren a *Educación* (artículo 24), *Habilitación y rehabilitación* (artículo 26) y *Trabajo y empleo* (artículo 27).

El Artículo 24, menciona que la persona con discapacidad debe tener derecho a la educación sin ser discriminada, *sobre la base de la igualdad de oportunidades*, los Estados que adhieran a esa convención deben asegurar

¹⁴El propósito del documento publicado por el Ministerio de Educación pocos años después de Promulgarse la Ley de Educación 26.206 fue el de sistematizar orientaciones en relación a la modalidad educación especial y su proyección en el sistema educativo. El documento se elaboró con la participación de miembro del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y responsables de la modalidad y de otros niveles del sistema educativo.

un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad; de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (2006: 18-19).

Esto implica la formación de un profesor que desarrolle su quehacer en el contexto escolar posibilitando que todos los niños, jóvenes y adolescentes aprendan en igualdad de condiciones considerando el contexto en el que viven. Que realice los ajustes necesarios para el grupo o para cada educando en distintos momentos de la escolaridad. Al mismo también, implica la formación de un profesional capaz de educar en otros contextos educativos.

La convención también establece que los Estados partes deben adoptar medidas para:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (2006: 19-20).

Pone en evidencia que el educador especial debe contar para desempeñar su tarea con una formación común a la de otros docentes y, al mismo tiempo menciona la formación en áreas más específicas de acuerdo a los apoyos que requiere la persona a partir de la situación de discapacidad en la que se encuentra. Además considera la amplitud de recursos o mediadores educativos necesarios para atender a un amplio abanico de la población en distintos momentos educativos.

Para cumplir con lo enunciado, los Estados Partes deben comprometerse

para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (2006:20).

También refiere a que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida. Para lo cual deben realizarse los ajustes necesarios.

En relación al Artículo 26 que refiere a *Habilitación y rehabilitación* los estados partes deben comprometerse a tomar las medidas de apoyo necesarias para que

las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. Para lo cual deberán diseñar, intensificar y ampliar servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas: a) Comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades

de la persona; b) Apoyen la participación e inclusión en la comunidad y en todos los aspectos de la sociedad, sean voluntarios y estén a disposición de las personas con discapacidad lo más cerca posible de su propia comunidad, incluso en las zonas rurales. Además establece que los Estados Partes promoverán el desarrollo de formación inicial y continua para los profesionales y el personal que trabajen en los servicios de habilitación y rehabilitación. Y promoverán la disponibilidad, el conocimiento y el uso de tecnologías de apoyo y dispositivos destinados a las personas con discapacidad, a efectos de habilitación y rehabilitación (2006: 21-22).

Por último, se retoman algunos enunciados del Artículo 27 que refiere a *Trabajo y empleo* donde la convención menciona el derecho de

la persona con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con los demás (...) Para lo cual refiere al compromiso entre los Estados partes de: *Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua; Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retomo al mismo; Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias; (...)* *Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo; Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto; k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad* (2006: 22-23).

La formación del educador especial que se debe ofrecer considerando los enunciados desarrollados está atravesada por la inclusión educativa y social, se debe formar un profesional que respetando la diversidad pueda sostener prácticas inclusivas, con fuerte compromiso social; que se desempeñe en diferentes contextos educativos, tanto en la educación formal como no formal. Esto conduce a considerar una amplia variedad de ámbitos de trabajo y de posibles prácticas educativas.

En este punto cabe la pregunta acerca de lo que tienen en común estas prácticas y tal lo menciona Parrilla Latas (1999) en la educación especial siempre prima la *intencionalidad educativa* puede el educador especial trabajar en el área educativa, laboral, recreativa, con la tercera edad pero es una tarea educativa, no es biológica, no es psicológica, no es social, puede tener componentes de esas disciplinas pero siempre tiene una finalidad educativa.

1.2.1- La Formación del educador especial en nuestro país. Un poco de historia.

A continuación, reflexionaremos en relación a cómo se gestionó la formación docente del educador especial, centrando el análisis en nuestro país. Retomamos el nacimiento de la escuela común y la formación docente en los inicios de nuestro sistema educativo, para abordar luego el nacimiento de la escuela especial y la formación de educadores para ese ámbito.

1.2.1.1- Los orígenes de la formación del educador especial

Para reflexionar acerca de la formación del educador especial en nuestro país consideramos necesario rastrear algunos hechos y acontecimientos ligados a sus orígenes. El tema ha sido poco trabajado y es escasa la bibliografía y documentación pertinente.

Es importante ubicarnos en el momento en que surge el sistema educativo en nuestro país, más precisamente en el inicio de la educación primaria, teniendo en cuenta las características legales, políticas, sociales, ideológicas, económicas que enmarcaron ese momento histórico. Es allí donde se inscribe el mandato social y el contrato fundacional dado a la escuela¹⁵ común que, indudablemente deja su impronta en el inicio de la escuela especial (Frigerio, 1992).

Hacia fines del Siglo XIX, la conformación de la población de estas tierras era diversa, a los nativos y mestizos se les sumaba la población de inmigrantes que traían no sólo costumbres típicas de otros lugares sino también el lenguaje. En ese contexto se propone un sistema educativo abierto y extendido a los distintos sectores con el propósito de nuclear a la población en torno a una identidad nacional (Borsani, 2003).

En el año 1884 se sanciona la ley 1420 que *establece la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica para todos los niños que viven en suelo argentino*. El Estado asumió la posición de *Estado educador* y tuvo como objetivo conformar la sociedad civil. Sin embargo, actuó apoyándose en la elite agraria y urbana que se consideró responsable de integrar el país al capitalismo (Davini, 2005).

En esa instancia, la elaboración del proyecto educativo para la constitución del sistema educativo se centró en la *formación del ciudadano*, con fuerte mandato *civilizador*. Era necesario terminar con la *barbarie*, no sólo la autóctona, la de nuestras tierras sino también la referida a los inmigrantes que integraban la clase trabajadora.

De ese modo, en nuestro país la educación formal se inicia teniendo como objetivo central el *disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica* y no el desarrollo del pensamiento o habilidades para una participación más activa en la sociedad (Davini, 2005).

En aquella época, la educación logró el propósito homogeneizador enseñando los mismos contenidos a todos los niños y jóvenes de la sociedad, con el costo de excluir de sus aulas a aquellos que por diversos motivos no lo conseguían. Lo que se manifestó por ejemplo en el alto número de niños en la calle en las décadas de 1920-1930, los grupos de recuperación, las colonias para los niños débiles, la creación de los grados niveladores (Cortese y col., 2012).

¹⁵La escuela al igual que otras instituciones sociales son un producto histórico. La institución educativa surgen diferenciándose de otras instituciones para satisfacer una necesidad de la sociedad que es la que le otorga un sentido. Además las modificaciones que en esos espacios institucionales ocurren son adaptaciones que realizan los sujetos involucrados en un momento determinado, pero los cambios que tienen lugar siempre llevan las *marcas de origen*. Frigerio y col. (1992) denominan *primer contrato o contrato fundacional* a aquel que le otorga sentido a esa institución naciente, en nuestro caso nos referimos a la institución escolar.

Una crítica a esta génesis es que la escuela pública, que debía cumplir con los principios sobre los que se fundó no previó que *no todos los hombres son iguales* y por lo tanto que no todos aprenden de la misma manera, por lo cual la escuela común ante el fracaso de su mecanismo de normalización (en el sentido que Foucault le da al término) frente a quienes no aprenden como ella pretende, responde con el fracaso escolar y rotulando a quienes salen fuera de sus parámetros. O sea que *el papel de la escuela común en la aparición de la escuela especial es central, ya que muchos de estos sujetos anormales, diferentes, aparecen justamente en sus aulas* (Cortese y col., 2003:31).

Casi conjuntamente con el nacimiento de la *escuela común* en nuestro país se desarrolló la *escuela especial* como un movimiento paralelo e independiente. Pero, sin duda, en su nacimiento deja una marca significativa el mandato fundacional que la sociedad le otorga a la escuela común.

Algunos datos extraídos de la revista pedagógica oficial de la época, *El Monitor de la Educación Común*¹⁶, aportan información acerca de algunas acciones tendientes a la educación de los *anormales* en los inicios de la conformación del sistema educativo nacional. Hacen referencia a la creación de escuelas o clases especiales para niños mentalmente retardados, así como de asilos y hospicios para la atención y educación de los imbeciles e idiotas; y a la creación de los establecimientos preventivos de higiene infantil para los niños débiles, entre ellos las Colonias de Vacaciones. Por otra parte, se evidencia en las publicaciones oficiales un avance mayor en la educación de los ciegos y sordomudos, mediante la existencia de los institutos nacionales para cada una de esas discapacidades. Sin embargo, este tipo de institutos no estaban contemplados dentro del sistema escolar, sino que avanzaban según sus propias reglas y criterios educativos. Para registrar algunas fechas que ayuden a comprender este proceso, los primeros centros educativos destinados a sujetos con discapacidad fueron el Instituto para sordos en 1885 y el de ciegos 1908. Y es recién en la década de 1940 que nace la primera escuela para discapacitados mentales (Cortese y col., 2010).

En el momento en que nace la escuela especial en nuestro país prevalece en el campo de la educación especial el paradigma médico y la pedagogía diferencial a partir de la influencia de pedagogos de otros lugares del mundo, principalmente europeos (ambas pedagogías fueron extensamente desarrolladas en apartados anteriores). Al mismo tiempo, toma vigencia una corriente asistencialista, que considera aspectos pedagógicos y rehabilitatorios¹⁷. Durante mucho

¹⁶Publicación consultada en el marco de la investigación *Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada*. Aprobada y subsidiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, Colombia, el 24 de septiembre de 2007; y realizada en coparticipación con la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadores: Alexander Yarza de los Ríos (U. de Antioquia, Colombia); Marhild Cortese (UNRC, Argentina); Estudiantes en formación: Betiana Olivero y Manuela Mora (UNRC; Argentina), María Aurora Londoño, Carolina Higuera y Melisa Giraldo (U. de Antioquia, Colombia)

¹⁷El término de rehabilitar significa *Tratamiento encaminado a la eliminación o reducción de un déficit o disfunción física, mental o social para lograr el máximo grado posible de autonomía personal e integración social* (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1994:1230)

tiempo el problema de las personas con discapacidad fue abordado como enfermedad y a nivel nacional, la educación especial se desarrolló hasta 1973-1974 bajo dependencia directa de Sanidad Escolar.

La formación docente institucionalizada y sistemática en sus orígenes se brindó desde la educación media o secundaria, en las denominadas escuelas normales que tuvieron una fuerte impronta sarmientina. Surgen ante la necesidad de desarrollar los sistemas educativos modernos a la luz de la educación de masa, que tienen lugar a partir de los proyectos políticos, económicos y sociales del capitalismo liberal de fines del Siglo XIX. Así, entre 1870 y 1887, se crearon, escuelas en: Paraná, (1870), Tucumán (1872), Mendoza (1876), Catamarca (1878), San Juan (1879), Rosario (1879), Corrientes (1883), La Rioja (1884), Córdoba (1883), La Plata (1887).

En relación a la formación docente para trabajar en los centros educativos destinados a niños con discapacidad la información disponible es escasa, retomando a Travela Marquéz (S/D) podemos mencionar algunos hechos como que en el año 1914 Luis Morzare presenta al Consejo Nacional de Educación una propuesta para que se creara una escuela para discapacitados mentales y un curso completo para la preparación de docentes, la escuela no fue realidad, pero sí el curso de perfeccionamiento para maestros que se realiza durante dos años en la Escuela Ramos Mejía del Consejo Escolar II, de Capital Federal. En 1924 fue el Dr. Olivieri¹⁸ quien organiza los cursos o programa de perfeccionamiento docente cuyos temas de estudio incluían: anatomía y fisiología; sistema del gran simpático; ortofonía de la lectura; de la tartamudez; de las afasias; educación de falsos anormales intelectuales; esquila biográfica; examen anamnésico; examen somático; examen físico-psicológico; examen psicológico propiamente dicho; atención; memoria; imaginación; asociación de ideas; examen psicológico experimental, este curso de perfeccionamiento duraba dos años, finaliza en 1926. En 1929 se vuelven a dictar cursos de perfeccionamiento para docentes y en 1941 nace la primera escuela nacional de maestros para ciegos, pionera no solo en el país sino también en Latinoamérica. Esta escuela estaba anexa a la Escuela de Artes y Oficios *General San Martín*.

Davini (2005) menciona que en ese contexto tiene lugar el origen de la docencia argentina como grupo social y ocupacional y que la ubicación que se le otorgó en el sistema educativo evidencia que lo que se buscaba era formar numerosos maestros que homogeneizaran a favor de los ideales de la patria naciente y no formar profesionales con una sólida base científico-técnico.

Lo desarrollado nos muestra como la mayoría de los docentes que atendían las escuelas o grados especiales eran maestros normales que realizaban algunos cursos donde se les ofrecía aspectos

¹⁸El Dr. Olivieri ostentó el cargo de Profesor Extraordinario de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires. A su vez desempeñó una amplia labor como Director de la Inspección Médica Escolar. En 1918, bajo la dirección del Dr. Sixto, Olivieri se desempeñó como médico inspector y redactó la cartilla de Higiene para los padres de los escolares.

referidos a la discapacidad con la que trabajaban, los cuales estaban a cargo de médicos o profesores traídos de Europa (principalmente en los institutos de sordos y de ciegos).

A este grupo de docentes debemos reconocerles su fuerte compromiso con la tarea escolar y con la educación de los alumnos, si bien no contaron con recompensas materiales dignas, gozaron de un importante reconocimiento social.

Davini sostiene que

se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento (...), para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos –tangibles o simbólicos– como base del comportamiento socioprofesional(2005: 25).

Esta tradición se constituye

en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo, que indica todo lo que el docente "debe ser" como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más "dictámenes" de actuación (Davini, 2005: 25).

La formación docente en esta tradición normalizadora se caracteriza por su carácter instrumental, por el manejo de materiales y rutinas escolares (saber hacer), con muy poca formación teórica y disciplinaria. El concepto de formación es utilitarista, considera que el docente necesita conocer un mínimo de saber básico y de técnicas en el aula con muy poco cuestionamiento de sus enfoques, teorías, paradigmas (Davini, 2005).

1.2.1.2- La formación del docente especial en la segunda parte del Siglo XX

Alrededor de la década de 1960 hay un cambio en el sistema educativo argentino relacionado con la formación técnica y profesional y es en ese contexto cuando surge la carrera de Profesor en Educación Especial (Rins, 2000).

La formación docente que hasta ese momento se incluyó en el nivel medio o secundario pasa en 1969 a formar parte de las ofertas educativas de los institutos terciarios. Posteriormente, algunos de estos institutos terciarios y sus respectivas carreras fueron absorbidos por el ámbito universitario principalmente en la década de 1970-1980, un ejemplo es la carrera de educación especial en la Universidad Nacional de Misiones. En otras universidades, como en la Universidad Nacional de Río Cuarto, la carrera surge cuando se cierran bajos los regímenes de gobierno militar las carreras de ciencias sociales y ciencias de la educación y se abren otras con un carácter más asistencialistas que reflexivo. En la actualidad la formación docente en el ámbito de la educación especial tiene lugar tanto en institutos terciarios como en centros universitarios.

Vogliotti y col. (1998) refiere que la formación docente identificada como de tradición tecnicista tiene lugar en nuestro país a partir del movimiento político desarrollista en la década de 1960,

donde prevalecen las nociones de capital y capital humano; el propósito de esta corriente es llegar a ser una sociedad progresista, entendida como progreso técnico.

Davini (2005) sostiene que la escuela fue valorada por esta tradición como atrasada, ineficiente, para mejorar esa realidad se tomó como modelo los enfoques tayloristas que se habían utilizado con éxito en los contextos industriales. Con lo cual en el ámbito escolar comenzó a practicarse una división técnica del trabajo. Surgen diversas categorías de profesores o técnicos, entre otras: los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y el docente queda relegado a la tarea de ser un ejecutor de la enseñanza. Aparece la organización del currículo como proyecto educativo elaborados por especialistas en general, externos a las escuelas, y con ello la idea de control social.

En este contexto, la educación es vista como una técnica que debe trabajarse para aumentar la eficacia y la eficiencia, y al docente se le otorgo el rol de técnico que debe *bajar* a la práctica el currículo elaborado (prescripto) en instancias superiores de decisión, sobre la base de objetivos cuantificables y medibles en término de conductas manifiestas.

Esta tradición alcanzó a la formación docente de todo el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta la formación de profesores para el nivel medio, e incluso llevó a capacitar en servicios a los graduados en actividad. La formación docente se realizó en el nivel superior terciario para *profesionalizar* sus estudios.

Vogliotti y col. (1998) refieren a que si bien esta corriente en la formación docente ha dejado sus huellas hasta nuestros días, distinguen distintos momentos políticos (socio-históricos) en los que toma algunos rasgos particulares.

Mencionan que se acompañó durante los primeros años de la década de 1970 con una emergencia caracterizada como de *espíritu crítico*, pero que el golpe militar de 1976 le asigna la función de *restaurar el orden social*, no dejando espacio alguno para continuar con el espíritu crítico naciente.

Posteriormente, una vez restaurada la democracia en 1983, desde la nueva política se atenúa en parte esta tradición tecnicista y bajo el gobierno democrático tiene lugar el Congreso Pedagógico, en cuyos debates se replantea la educación en general. En la década de 1980 era abundante la bibliografía que existía sobre la escuela opresora, reproductiva, segmentada. A nivel internacional a partir de los estudios de la sociología del currículo se mostró la influencia de las prácticas escolares en el fracaso escolar. Y, bajo el gobierno democrático en nuestro país se discutió y debatió la necesidad de superar la situación crítica de la educación y la formulación de propuestas que permitieran la creación de una nueva escuela comprometida con una mayor participación y más vinculada a las demandas sociales (Davini, 2005).

En América Latina el debate coincidió con el regreso del gobierno democrático a diferentes países, se cuestionó fundamentalmente los mecanismos de control político sobre las instituciones y la creencia del poder de la planificación técnica, sustentada en el supuesto acerca de que la realidad va a cambiar porque se cambian los planes en el gabinete de gobierno.

De acuerdo con Davini (2005) estas discusiones condujeron a un replanteo de la formación docente en el que se pueden distinguir claramente dos tendencias:

- *La pedagogía crítico-social de los contenidos*. Que se centró fundamentalmente en recuperar los contenidos más significativos en la enseñanza dentro de un enfoque de crítica social e histórica con el propósito de lograr una transformación social. Aquí el docente es visto como un mediador entre el material formativo y los alumnos y es quien debe contextualizar críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza (Saviani, 1980, Libaneo, 1984; Mello, 1982, en Brasil; Tedesco, 1987; Braslavsky, 1986, en la Argentina, en Davini 2005).

- *La pedagogía hermenéutica o participativa*. Se caracteriza por la tendencia a modificar las relaciones de poder en la enseñanza y en el aula. Se propone que el docente revise las relaciones sociales en la práctica educativa; lo ideal sería modificar las prácticas de modo que el docente reflexione sobre su propio accionar para que contribuya a formar sujetos pensantes, libres y solidarios (Vera, 1985, en Chile; Saleme, Batallán y García, 1985; Ezcurra, Krotsch y De Lella, 1990, en Argentina; Furlán y Remedi, 1980; Carrizale y Díaz Barriga, 1988, en México; Nosella, 1983, en Brasil, en Davini 2005).

1.2.1.3- La formación docente a partir de 1990

A comienzo de 1990 con la exacerbación de la política neoliberal vuelve a tomar fuerza la corriente tecnicista y las nociones de eficacia, eficiencia, competitividad, productividad, calidad son retomadas en un contexto de globalización de la economía. En las universidades se impulsó una serie de cambios en cuya definición tuvieron una presencia importante, por un lado, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo; y por el otro, las Naciones Unidas, a través de agencias, programas y comisiones regionales.

La reforma impulsada en las universidades se caracterizó por vincular las instituciones de enseñanza superior con empresas, la reducción de la participación del Estado en el patrocinio de las universidades públicas, y la implementación de procesos de evaluación y rendición de cuentas. En nuestro país se sancionó la Ley Federal de Educación 24195/93¹⁹ y la Ley de Educación

¹⁹La aprobación de la Ley Federal de Educación establece los lineamientos para la reestructuración del sistema educativo, que quedó conformado por: educación inicial, EGB 1, 2 y 3, educación polimodal, educación superior y educación cuaternaria.

Sobre la educación superior señala:

Art. 3º: ... *La Educación Superior tiene la finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel.*

Superior 24.521/95²⁰, que es la primera en regular el funcionamiento de la Educación Superior en su conjunto (Rodríguez Gómez, 1999). A partir de las disposiciones legales vigentes queda claramente establecida la estructura del sistema educativo en nuestro país.

Las leyes mencionadas también regularon el funcionamiento de la educación especial. Es importante recordar que el marco legal de la educación especial está dado tanto por las leyes que reglamentan el sistema educativo como por las referidas a las personas con discapacidad. Entre ellas se pueden mencionar: Ley Federal de Educación²¹ (Ley 26.206/06); *Sistema de protección integral a las personas discapacitadas* (Ley 22431/81); *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad* (Ley 24901/97). Además de un documento denominado Acuerdo Marco A-19²² del Ministerio de Cultura y Educación de La Nación (1998).

En lo que respecta a las universidades se definen las instituciones universitarias responsables de ofrecer formación profesional y académica (Art. 21), se establecen las funciones de las universidades (Art. 22) y se declara la autonomía académica y autarquía administrativa y económica de las mismas (Art.23).

²⁰ La Ley de Educación Superior (Ley Nº 24.521), en tanto marco normativo que complementa la ley anterior, agrega distintas referencias generales al tercer nivel educativo. Las funciones de la educación superior, según el artículo 4 y sus incisos correspondientes, son ... *formar científicos, profesionales y técnicos...*; *preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas (...); garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia (...); profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior (...); articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran; promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior (...); propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales (...); incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados y promover mecanismos asociativos para la resolución de problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales*.

Con respecto a las funciones básicas de la universidad establece:

Art. 28: Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

- a) *Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales.*
- b) *Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas.*
- c) *Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas.*
- d) *Preservar la cultura nacional*
- e) *Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.*

²¹ La Ley Federal de Educación define en el artículo 28 los objetivos de la educación especial:

- a) *Garantizar la atención de las personas con necesidades educativas especiales desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en escuelas o centros de educación especial.*
- b) *Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.*

Al mismo tiempo la educación especial tiende al logro de los fines y objetivos del sistema educativo general, enunciados en el Artículo 6 de la Ley 24195, y hace referencia a los derechos, principios y criterios de obligatoriedad, gratuidad, individualización, normalización e integración

²² El acuerdo marco Serie A – 19 define a la educación especial como:

Los lineamientos dados a la educación especial por las diferentes leyes y acuerdo mencionados condicen con la tendencia que tiene la educación especial en otros países del mundo a favor de una educación integradora (ver punto 1.3), pero no se detuvieron a analizar las condiciones de las escuelas en nuestro país, las cuales se vieron abrumadas por las nuevas conformaciones familiares, los desafíos del pluralismo, su propia organización, los salarios docentes y fundamentalmente, el pobre rendimiento estudiantil.

En síntesis, en la década del '90, se establecen los marcos legales dentro de los cuales las universidades realizan las modificaciones curriculares objeto de estudios en este trabajo, estos marcos regulan tanto el quehacer universitario como el de la educación especial, bajo los principios de la política neoliberal vigente.

El paradigma educativo que sustentan estas leyes tiene como objetivo central aumentar la *competitividad* de los egresados, para posibilitar que estos se inserten al intercambio mundial de bienes y servicios a través de la lógica del mercado. Para ello, la reforma educativa tiende a que los sistemas educativos nacionales modifiquen tanto su estructura de gestión, como la concepción de conocimiento en que se sustentan. En relación al primer aspecto, la reforma educativa tiende a descentralizar la administración y el financiamiento del sistema, responsabilizar a los actores por los resultados de sus trabajos, favorecer las innovaciones pedagógicas a través del financiamiento de los proyectos. En cuanto a la concepción de conocimiento, se trata de favorecer una postura pedagógica que permita formar a los futuros egresados en las competencias que requiere tanto el mercado de empleo, como la interacción con un mundo globalizado (Tiramonti, 1998).

Las palabras claves de este modelo son *competencia, eficiencia y eficacia*, que en palabras de Tiramonti...*conforman los principios estructurantes de un orden educativo que reconoce en la*

Un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso integral, flexible y dinámico a las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

También establece las funciones de la Educación Especial y los criterios que se deben tener presentes para la transformación de la educación especial, entre estos se pueden mencionar:

- 1- *Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales..*
- 2- *Priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos. Para ello se tendrán en cuenta aspectos curriculares y de gestión.*
- 3- *Implementar acuerdos intersectoriales, para la coordinación de programas y proyectos con Desarrollo Social, Trabajo, Salud y Justicia, Deportes, Recreación, ONG, y otros, tanto en el ámbito público como privado. El acuerdo Serie A Nro. 19 establece entre las prestaciones u servicios que debe brindar la educación especial los siguientes: Servicios educativos y de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad; Servicios de atención y educación temprana; Escuelas especiales; Servicios para la formación profesional; Educación permanente.*

economía la actividad a la que debe subordinarse el resto de las acciones que se desenvuelven en el seno de la sociedad ... (1998:76)

En este contexto la pedagogía crítica-social de los contenidos quedó absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos *recuperando el rasgo de la tradición académica*. La pedagogía hermenéutica-participativa desapareció de los discursos educativos (Davini, 2005).

1.2.1.4- La formación docente en el nuevo siglo

En el año 2001 tiene lugar en nuestro país una profunda crisis económica acompañada por un período de inestabilidad institucional y en el año 2003 se llama a elecciones presidenciales a partir de la cual se inicia un período donde se promueven importantes cambios políticos. Como en la década de 1990 la legislación vuelve a ser un instrumento privilegiado para guiar las políticas educativas y se sancionan las siguientes leyes: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (N° 25.864/03); Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919/04), que prorrogó por cinco años el fondo creado en 1988 para otorgar aumentos salariales a través de sumas fijas para todos los docentes; Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.085/05); Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/05); la cual estableció un incremento en las inversiones en educación, ciencia y tecnología; Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150/06); Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06).

La Ley de Educación Nacional significó un quiebre del consenso reformista de los 90. Un aspecto que manifiesta ese quiebre es que conceptualiza a la Educación como bien público y como derecho social y destaca la centralidad del Estado Nacional como garante de ese derecho. Otro aspecto es la modificación de la estructura de niveles y ciclos, volviendo a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de Educación Básica y Polimodal). Además, en relación a la formación docente se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como organismo regulador nacional que tiene a su cargo la gestión de políticas que fortalezcan y articulen la formación docente en los niveles nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Una de las primeras acciones que se concretaron fue llevar a cuatro años la formación docente inicial (Feldfeber y Gluz, 2011).

Sin embargo, en algunos momentos hubo acciones políticas insuficientes para materializar lo establecido en las leyes y en otros las condiciones necesarias para garantizar el cambio se vieron dificultadas por la particular configuración del federalismo en nuestro país. Cabe aclarar que en la actualidad se sigue trabajando para posibilitar el cumplimiento de lo establecido en la ley (Feldfeber y Gluz, 2011).

La Ley de Educación Nacional define a la educación especial²³ como una modalidad del sistema educativo que debe garantizar el derecho a la educación para todas las personas con discapacidad. También postula que las autoridades jurisdiccionales lleven a cabo las medidas que consideren necesarias para garantizar la disposición de recursos humanos y materiales que permiten el cumplimiento del derecho mencionado (Cortese y col., 2012).

Desde el punto de vista pedagógico la normativa establece como finalidad de la educación el *desarrollo integral*, lo que implica superar la racionalidad instrumental del conocimiento científico para favorecer el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad: *sentir, pensar, decir, hacer y convivir*. Además, la ley considera aspectos que favorecen el desarrollo de prácticas y propuestas educativas transformadoras en un sentido emancipador, por ejemplo legisla a favor de la inclusión, de la educación intercultural bilingüe, entre muchos otros (Imen, 2012).

Considerando los propósitos de este trabajo, retomamos el Capítulo II que refiere a Formación docente, y en el artículo 71 menciona:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as(Ley Nacional de Educación, 2006: 14).

Desde una perspectiva pedagógica Guglielmino (2013) analiza la circulación de ciertas prácticas educativas en el escenario del Siglo XXI donde el concepto de inclusión ocupa un lugar relevante. Si bien es un término polisémico, discutido, que puede tomar diferentes matices, el movimiento de educación inclusiva en el momento actual reivindica los derechos humanos y mira críticamente a aquellas prácticas pedagógicas que favorecen una educación basada en la eficiencia y el funcionalismo.

El principio que guía el concepto de inclusión gira en que todos tenemos derechos a la educación y que ninguna persona debe ser segregada, lleva implícito la necesidad *de pensar y actuar sobre la situación de vulnerabilidad, injusticia, desigualdad que atraviesan muchos seres humanos, en un contexto globalizado, en crisis* (Guglielmino, 2013: 4).

Retomando los aportes de Booth (1998, en Guglielmino, 2013) menciona que para analizar la inclusión es necesario centrar la mirada en dos conceptos básicos: *el de comunidad y el de participación*. En otras palabras es necesaria la creación de comunidades de aprendizaje donde todos los miembros involucrados se sientan que pertenecen a la misma, que se apropien

²³En el Título II *El Sistema Educativo Nacional*, en el Capítulo VIII *Educación Especial*, en los artículos 42, 43, 44 y 45 se hace referencia a la Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo que debe garantizar el derecho a la educación para todas las personas con discapacidad temporal o permanente (art. 42). Y los artículos 42, 44 y 45 expresan el propósito de *garantizar el derecho a la integración escolar de personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona* (2006: 8).

participativamente del conocimiento reivindicando las posibilidades que todos los sujetos tienen de aprender.

Analizar el modo en que debería configurarse el dispositivo pedagógico a fin de poder avanzar hacia una educación inclusiva, lleva a cuestionarnos acerca de cómo gestionar en el campo de la educación especial el pasaje de una educación integradora a una educación inclusiva. Para lo cual es necesario dejar de concebir al sujeto con necesidades educativas especiales, poniéndolo en el lugar del *necesitado*, para pensarlo como un sujeto de posibilidades y de derecho, lo que posibilita la construcción de otras subjetividades. Otra categoría clave para posibilitar este cambio es el de *trayectoria educativa integral* haciendo referencia a que no hay una única forma de transitar el sistema educativo, sino que es posible pensar la posibilidad de transitar la experiencia educativa desde recorridos singulares, que proponen una lógica diferente a la que favoreció el currículo tradicional, caracterizada por la linealidad, la secuenciación, la graduación, en otras palabras superando las tendencias dominantes presentes en las instituciones educativas desde el momento de su fundación (Guglielmino, 2013).

El concepto de trayectoria educativas integral implica construir trayectorias singulares que pueden inscribirse en tramas complejas que en numerosas oportunidades requieren un abordaje interdisciplinario que acompañe y complemente la tarea pedagógica. La presencia de diferentes profesionales evidencia la necesidad de un trabajo cooperativo con el compromiso de estudiantes y alumnos para colaborar en la construcción de prácticas educativas inclusivas (Guglielmino, 2013).

Es necesario abandonar la lógica de certezas que atravesó históricamente a las instituciones educativas y pensar en itinerarios educativos en situación donde prevalezca la lógica de incertidumbre. Nicastro y Greco (2009, en Guglielmino 2013) enriquecen este planteo al poner de manifiesto que *las trayectorias conforman paradójicamente, un común de singularidades, de historias de vida y en este punto reúnen dos significaciones claves cuando expresan: "lo común es un singular plural"* Este proceso implica un trabajo de reflexión permanente, sistemática que implica, al decir de las autoras, no sólo *un espacio de pasajes de cómo*, sino *un espacio de pensar con otros y pensar a otros*.

En este sentido Contreras(2002) argumenta que

... hay que buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. De lo que se trata es de que cada uno y cada una pueda ser quien es con una completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir (2002: 64).

Lo expuesto evidencia que estamos viviendo un tiempo de transición donde se buscan propuestas que rompan con la lógica segregacionista que irrumpió con la modernidad a favor de construir otros espacios, atravesados por la lógica de la incertidumbre que posibilite y gestione el surgir de la diversidad.

Como lo refiere Vogliotti (2012) la formación docente en el momento actual debe posibilitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos y estrategias necesarias que les permitan

construir su identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación, generando modalidades más abiertas de participación colectiva en contextos diversos y promoviendo formas autónomas de relacionarse con el saber y la cultura, en la sociedad (2012: 17).

El docente que necesita nuestra sociedad es un sujeto que interpele los contextos en lo que la educación se lleva a cabo, que pueda responsabilizarse de los cambios que debe gestionar en contextos colaborativos, con una perspectiva amplia que trascienda el aula y los muros de la escuela (Vogliotti, 2012).

Birgin (2006) refiere que en la actualidad al reflexionar sobre las políticas de formación docente es necesario entrelazarlas con otros lineamientos políticos más amplios, que busquen mejorar las instituciones y la tarea de enseñar. Es necesario pensar políticas de formación docentes ya no como un acontecimiento independiente sino en el contexto social, político, cultural, escolar que la significan y le ayudan a construir nuevos sentidos posibles.

Vogliotti (2012), desde estas concepciones, significa a la formación docente como

...un proceso de sólida preparación académico-científica contextualizada (tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico), fuerte compromiso social con el medio en que se inserta y comportamientos éticos desde la coherencia epistemológica e ideológica. Así entendida la formación potencia su continuidad en todo el ejercicio profesional que puede tomar forma de posgrado o continua vinculada con las problemáticas del ejercicio profesional en una dialéctica teoría-práctica (2012:17).

Creemos que el desarrollo que realizamos nos permite delimitar el marco conceptual en relación a la educación especial y a la formación docente en ese campo. Más precisamente nos posibilita comprender la situación del mismo al momento de elaborarse los planes de estudio que analizamos en el contexto de este trabajo, relacionándolos con los períodos que los precedieron y reflexionando sobre nuevos horizontes posibles, que nos permitan responder a las inquietudes que surgen en el contexto actual. Si bien transcurrieron casi dos décadas de la textualización de los planes de estudio en las UNSL, UNaM, UNRC son los planes que están vigentes en el momento actual, mientras que la UNCUYO implementó nuevos planes de estudio en el año 2013.

CAPÍTULO 2

Consideraciones metodológicas de la investigación. Un camino posible para abordar el análisis curricular de la formación docente en educación especial en cuatro universidades nacionales

Una investigación que se ocupe de comprender la formación docente en educación especial interpela a este objeto con una metodología adecuada.

El propósito que nos planteamos en este capítulo es hacer explícita la metodología que seleccionamos para abordar el estudio. La tarea se particulariza a partir de nuestro objeto de investigación, *los planes de estudio destinados a formar educadores especiales en el contexto de las universidades nacionales*, para abordarlo recurrimos en el contexto del paradigma interpretativo a la metodología cualitativa.

El tema a indagar nos conduce a introducirnos en el estudio de la problemática curricular, seleccionar una línea teórica e identificar los aspectos que de alguna manera la atraviesan. Así, conjuntamente con el desarrollo de los procesos metodológicos, caracterizamos los contextos en los que se elaboran los planes de estudio y conceptualizamos lo que entendemos por currículo prescripto o plan de estudio.

2.1- Propósito del estudio

En el capítulo anterior, describimos la configuración del campo de la educación especial considerando de acuerdo con Pérez de Lara (1998) tres ejes de análisis: los saberes, las instituciones y los sujetos. Hicimos referencia a los orígenes de la educación especial en nuestro país, centrando el análisis en el nacimiento de las escuelas especiales, las que adquieren identidad a la luz de la escuela común. Y reflexionamos sobre la formación docente en el contexto de la educación especial.

En relación a la formación docente en el área de la educación especial, mencionamos que comienza a gestarse antes de que se conforme este campo de estudios. Señalamos dos momentos centrales en su configuración, uno, a partir de la inquietud de quienes trabajaban en las instituciones de encierro, donde se internaba a las personas *anormales*. Otro, en la modernidad, con el nacimiento de la institución escolar, cuando surge la necesidad de educar a la población que era expulsada de sus aulas, o bien no era recibida en ellas.

En nuestro país, en la década del 1960 la formación docente del educador especial comienza a formar parte de la oferta educativa en los institutos terciarios y, posteriormente, en algunas universidades. Prevalció la formación docente tecnicista, que se caracterizó por desarrollar habilidades en el manejo de técnicas, normas y conocimientos instrumentales que le permitieran al maestro aplicar diseños curriculares realizados por expertos y trabajar a favor de alcanzar los objetivos propuestos. En el campo de la formación del educador especial se le debe agregar un saber científico y técnico sobre la discapacidad que, al decir de Pérez de Lara (2001)

... se empeñan en definirlos, clasificarlos y otorgarles identidades construidas desde ese saber, para profetizar sobre cómo se les construye adecuadamente en los procesos de normalización previstos para cada cual, pero cada cual en y por su deficiencia que se constituye así en definitiva de su identidad (2001: 298).

El movimiento a favor de una educación integradora tiene lugar en nuestro país una vez finalizada la dictadura militar alrededor de 1980 y, como se mencionó en el capítulo anterior, fue en la década de 1990²⁴, en el contexto de un gobierno que protagonizó la mayor expresión de los valores propios de la política neoliberal que registre nuestra historia, que se legalizó la integración escolar.

Sin dejar de reconocer la riqueza de algunas experiencias educativas que mostraron que se pueden proponer prácticas curriculares alternativas, la escuela no pudo superar la organización tradicional y, el sistema de apoyo que se gestionó quedó atrapado en la toma de un conjunto de decisiones, centradas en lo que se denominan adaptaciones curriculares, realizadas generalmente por especialistas creando un aula paralela dentro del aula común. La escuela siguió siendo sustentada por la organización tradicional, pasando a ser la integración una cuestión meramente técnica (Guglielmino, 2013).

También se hizo referencia en el capítulo anterior que en los inicios de este nuevo siglo en nuestro país surgieron nuevas prácticas discursivas que al mismo tiempo que interpelaron el discurso neoliberal de la década de 1990 manifiestan la necesidad de velar por los derechos humanos y plantean a la educación ya no como una necesidad sino como un derecho, creando ciertos dispositivos que permiten comenzar a construir una escuela inclusiva.

Considerando el devenir de la educación especial y la formación docente para ese contexto educativo, en este trabajo nos proponemos analizar los Planes de Estudio de formación docente en educación especial elaborados e implementados a fines de la década de 1990 en cuatro universidades nacionales con el propósito de comprenderlos en relación a los códigos

²⁴ En la década de 1990 se sancionan una serie de leyes que regulan todo el sistema educativo argentino, dando lugar a una profunda reestructuración del mismo, inclusive el nivel superior de enseñanza.

curriculares²⁵ que presiden su formulación y el perfil de educador especial que pretenden, considerando su contexto de producción y emergencia.

2.2- Preguntas y objetivos que guiaron la investigación

Los documentos curriculares correspondientes a las carreras de formación de educadores especiales en el ámbito de las universidades nacionales, objeto de análisis en este estudio, se gestionaron en su totalidad en la década de 1990, período en que el estado nacional tuvo una presencia importante en las universidades nacionales a partir de la sanción de normativas que muestran una tendencia a disminuir la autonomía universitaria implementando diferentes mecanismos de control. Al mismo tiempo debemos considerar que cada institución educativa de acuerdo a su historia, su posicionamiento ideológico, el desarrollo curricular en relación al campo de la educación especial, unido a la autonomía universitaria pudo haber construido discursos que colaboren a particularizar las trayectorias de formación ofrecidas.

A partir de las reflexiones realizadas planteamos las preguntas de investigación que guían el presente trabajo: ¿Cómo se gestionó la modificación curricular implementada en la década de 1990 en cada universidad? ¿Qué intenciones movilizaron la modificación curricular en cada universidad? ¿Cómo incidieron las pautas dadas desde las normativas vigentes en los documentos elaborados? ¿Qué espacios curriculares pudieron preservarse a partir de la autonomía universitaria? ¿Cómo se organizan y estructuran las ofertas educativas en cada centro? Considerando los diferentes campos disciplinares que constituyen el campo de la educación especial ¿Cuáles están presentes en los planes de formación de educadores especiales? ¿Cómo interjuegan los contenidos de cada área disciplinar en los diferentes planes de estudio? ¿Qué relación entre la teoría y la práctica pedagógica se evidencia en cada documento curricular? ¿Cuál es el perfil docente que privilegia la formación en cada uno de los centros educativos?

Las reflexiones epistemológicas realizadas en relación a la formación docente del educador especial nos permitieron definir el propósito de este estudio y formular las preguntas de investigación, ahora podemos explicitar los objetivos que se desprenden de las mismas y que guían el presente trabajo:

²⁵Lundgren (1997: 21) refiere al código curricular como ... un conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de trasmisión. De otro modo, el curriculum será un suceso (acontecimiento)

Objetivo general:

Analizar los planes de estudio de los profesorados en educación especial en las Universidades Nacionales de San Luis, Misiones, Río Cuarto y Cuyo elaborados en la década de 1990 en relación a los códigos curriculares que se constituyen y los perfiles docentes que se pretenden, considerando su contexto de producción y emergencia.

Objetivos específicos:

- Comprender los procesos por los que se gestionaron las modificaciones curriculares de los planes de estudio de la carrera de formación docente de educadores especiales en cada universidad.
- Indagar las razones que motivaron el cambio de plan de estudio en cada institución educativa estudiada.
- Identificar los códigos curriculares que presiden los currículos estudiados.
- Reflexionar sobre el perfil docente que se privilegia desde cada plan de estudio.

Habiendo recortado nuestro objeto de estudio y delimitado los objetivos que orientarán nuestra tarea, centramos nuestra atención en elegir un modo para abordarlo.

2.3- Conceptualizaciones que pueden sostener el abordaje de nuestro estudio

Guba y Lincoln (1994) argumentan que un paradigma de investigación puede ser caracterizado como un conjunto de creencias básicas que guían al investigador y que pueden resumirse en tres cuestiones centrales, interrelacionadas de modo tal, que la respuesta que se da a una de ellas determina como deben ser resueltas las otras. Estas cuestiones son: la ontológica, la epistemológica y la metodológica. La primera tiene como finalidad definir la forma y la naturaleza de la realidad, lo que delimita qué se puede conocer acerca de ella; en cuanto a los aspectos epistemológicos refieren a la relación entre el que conoce y el objeto de estudio o de conocimiento y está condicionado por la forma en que el investigador responde a las cuestiones ontológicas; finalmente, las cuestiones metodológicas hacen referencia a las estrategias que utiliza el investigador para abordar su objeto de estudio, lo que dependerá de cómo haya resuelto las cuestiones ontológicas y epistemológicas.

A partir de la reflexión epistemológica realizada en relación a los marcos teóricos, que nos permitió delinear el objeto de estudio y las preguntas de investigación planteadas, consideramos que el paradigma de investigación más adecuado para abordar el estudio es el interpretativo. Vasilachis (1992:43) sostiene que el *supuesto básico de este paradigma es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida* (Habermas, 1989 en Vasilachis, 1992) y sintetiza los presupuestos de este paradigma de la siguiente manera:

- *La resistencia a la naturalización del mundo social.* Lo que implica un cambio de perspectiva cognitiva en el sentido de ver las diferencias entre el mundo natural y el mundo social, mientras la naturaleza no es una producción humana la sociedad si lo es. Por lo que, Wich (1971, en Vasilachis, 1992) demostró que el estudio de la *sociedad humana* encierra una serie de conceptos que no pueden abordarse igual que a los hechos de las ciencias naturales, para ese autor en las ciencias sociales no se pueden hacer ni predicciones ni generalizaciones, ya que lo que se busca es comprender, estudiar las relaciones internas. O sea, en las investigaciones referidas al mundo social se analizan los motivos de la acción; mientras que en las ciencias naturales se buscan las causas (Vasilachis, 1992; 2007).
- *La relevancia del concepto del mundo de la vida.* Ya que es el contexto donde se comprende. Dentro del paradigma interpretativo se propone el paso de la observación a la comprensión, un científico de las ciencias sociales no puede estudiar los hechos sociales sólo a través de la observación. El científico social pertenece ya al mundo de la vida cuyos componentes quiere *describir*, pero para ello tiene que entenderlos, para lo cual debe participar en su producción (Habermas (1989) en Vasilachis, 1992; Vasilachis, 2007).
- *El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno.* La comprensión de la realidad necesita de la participación del intérprete que no le otorga significado a lo que estudia sino que explicita la significación que le dan los participantes (Vasilachis, 1992; 2007).
- *Comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas.* Los hechos sociales, ya sean los actos de los sujetos, los currículos de formación, las experiencias cotidianas, ya tienen un significado otorgado por los participantes de ese mundo social, y los conceptos científicos debe referirse a esos datos, por lo que Schutz (1974, en Vasilachis, 1992) señala que la conducta humana ya tienen un significado independiente de la reinterpretación del científico social. Para Giddens, (1982 y 1987, en Vasilachis, 1992) esa doble hermenéutica es aún más compleja, ya que los conceptos de segundo grado contruidos por los científicos son tomados por los individuos para interpretar su situación y se convierte por lo tanto en nociones de primer orden.

Abordar el estudio desde un paradigma interpretativo nos compromete a buscar los medios, las estrategias para lograr una comprensión de la formación que se ofrece en las universidades nacionales a los estudiantes de las carreras de profesorado en educación especial, a partir del análisis del currículo prescripto.

2.4- Consideraciones metodológicas

Para llevar a cabo la tarea de investigación seleccionamos la metodología cualitativa que, como lo menciona Vasilachis (1992) remite a los principios del paradigma interpretativo, paradigma que respeta la identidad de los fenómenos sociales sin querer asimilarlos a los fenómenos naturales. La autora argumenta que en esta metodología el investigador

...privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades subjetivas (Vasilachis, 2007: 49).

Considerando algunas características que refieren Taylor y Bogdan (1987) en relación a la investigación cualitativa, nos interesa mencionar que en este trabajo conceptualizamos al escenario como un todo, abordamos el objeto de investigación desde una postura holística, reconocemos nuestra intervención en el estudio, pretendemos ser sujetos activos que interaccionamos con el objeto de estudios y, en esa interacción, nos modificamos. No pretendemos encontrar *la verdad* o la *moralidad* sino una comprensión profunda de lo planes de estudio analizados.

2.4.1- Contexto del estudio

Como lo mencionamos en apartados anteriores, para abordar el estudio de los planes de estudio de formación docente en educación especial seleccionamos cuatro universidades nacionales. En nuestro país la educación superior está conformada por dos subsistemas que a lo largo de la historia se han desarrollado por caminos paralelos, la educación universitaria y la educación no universitaria. La formación de educadores especiales se realiza en los dos subsistemas, o sea tanto en institutos de formación docente como en la enseñanza superior universitaria.

La conformación actual del nivel superior de educación en Argentina puede entenderse como el resultado de procesos de diferenciación institucional y curricular. La segmentación actual en circuitos de educación universitaria y no universitaria puede explicarse, siguiendo a Trombetta (1998) en virtud de los cambios que se registraron históricamente en el nivel medio del sistema educativo y las modificaciones ocurridas en el sistema universitario que se sucedieron a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX.

La escuela media se vio atravesada por un proceso de progresivas diferenciaciones que posibilitaron la pérdida de su carácter inicial de institución pre-universitaria para constituirse en un conjunto de establecimientos especializados y, finalmente, en una institución de carácter pos-primario. A la par del colegio nacional surgieron la escuela normal, la escuela de comercio, el colegio industrial, la escuela de enseñanza agropecuaria, la escuela normal rural y la escuela de formación profesional.

La diferenciación de la escuela media se vinculó con la formación docente (escuelas normales, contexto en el que se inicia también la formación de educadores especiales) y con la enseñanza de carácter técnico profesional (escuela de comercio, industriales y demás establecimientos especializados en algún tipo de formación). En tanto estas alternativas de formación no habilitaban para el acceso a la enseñanza superior universitaria, se constituyeron en circuitos paralelos al que conformaba el bachillerato y la universidad. Estos circuitos apuntalaron un proceso diferenciador que fortaleció alternativas de formación que rivalizaban entre sí.

A mediados del siglo XX comenzó a darse un proceso inverso, con la introducción de dos ciclos en la enseñanza media, uno básico y común y otro diferenciado según modalidades de especialización. Al tomar en consideración el sistema educativo en su conjunto, la especialización resignada por la escuela media no se perdió sino que comenzó a ubicarse en el nivel superior. Es a fines de la década de 1940 que la educación especializada que ofrecía el nivel medio pasó a formar parte del nivel superior.

En el marco de la educación universitaria, se percibe que una estructuración inicial integrada fue cediendo lugar a un sistema binario. Así, se identifican dos movimientos que tuvieron una influencia decisiva en la conformación de la enseñanza superior actual. Por un lado, se aprecia una tendencia a la inclusión de toda forma de enseñanza superior dentro de las instituciones universitarias, tendencia representada por la expansión del sistema universitario y su pretensión de ofrecer alternativas formativas con orientación técnico profesional frente a las ofertas académicas tradicionales. Por otro lado, se da un movimiento de creación de establecimientos universitarios a partir de institutos terciarios preexistentes que habían surgido desde las especializaciones de la escuela secundaria.

El segundo movimiento, favorecido por las mismas universidades y que es el que finalmente dio lugar al sistema binario vigente, favoreció el establecimiento de instituciones educativas especializadas que conformaron subsistemas paralelos, complementarios con escasas vinculaciones entre sí.

Considerando los distintos contextos que ofrecen formación de profesores en el campo de la educación especial, seleccionamos para abordar el estudio de los currículos de formación docentes de educadores especiales una muestra según propósitos (Pattón, 1990 en Maxwell, 1996) o según criterio (Le Compte y Preissler, 1993 en Maxwell, 1996) lo que significa una selección intencional. La primera decisión que debimos abordar para llevar a cabo el estudio fue si trabajar los currículos de formación de educadores especiales correspondientes al sistema superior universitario o no universitario, acordamos estudiar los planes de estudio de formación de educadores especiales en el sistema universitario. La selección se realizó considerando que el contexto universitario es el medio educativo en el que nos desempeñamos como docentes, en asignaturas de la carrera cuyos currículos abordamos. Además, esta tesis se elabora en el marco

de la Carrera de Maestría en *Educación y Universidad* y la pertenencia está signada en ese sentido.

Seleccionamos como unidades de análisis²⁶ los planes de estudio de cuatro Universidades Nacionales: Universidad Nacional de San Luis (UNSL); Universidad Nacional de Misiones (UNaM); Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). Es una muestra intencional, las elegimos considerando la similitud de las normativas que contextualizan la formación, la posibilidad de que compartan trayectorias similares, la historia de las universidades y, fundamentalmente, la preocupación que estas universidades demostraron por revisar y cambiar sus planes de estudio en los inicios de la década de 1990.

Las universidades que seleccionamos modificaron su propuesta curricular en la década de 1990, así implementaron nuevos planes de estudio: en 1996 la UNCUYO; en 1997 la UNaM, en 1998 la UNRC y en el 2001 la UNSL. Además constituyen casi la totalidad de Universidades nacionales que en sus ofertas educativas contemplan la formación de educadores especiales, excluimos la Universidad Nacional de Formosa porque su proceso de normalización²⁷ tuvo tiempos diferentes y la revisión del plan de estudio fue posterior al de las universidades consideradas.

La UNCUYO fue creada el 21 de marzo de 1939 en respuestas a demandas no sólo de la provincia de Mendoza, sino también San Juan y San Luis. En el año 1973 en cada una de esas provincias se fundan universidades Nacionales, así la Universidad Nacional de Cuyo pasa a tener su sede en Mendoza y en Bariloche a través del Instituto Balseiro.

El resto de las Universidades mencionadas son instituciones que nacen varias décadas después, la UNRC se fundó en el año 1971 y la UNaM y UNSL, como ya se mencionó, en el año 1973. Fueron creadas a partir de un proyecto diseñado y llevado a cabo por Alberto Taquini, decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires en aquel momento.

El proyecto surgió en el contexto del gobierno de Onganía²⁸ que, a partir de algunos episodios ocurrido en las universidades como por ejemplo el Cordobazo de Mayo de 1969, se propuso despolitizar las universidades, argumentando en su discurso la necesidad de redimensionarlas, considerar el desarrollo regional y conformar una universidad científica (Buchbinder, 2005).

²⁶ Las unidades de análisis refieren a aquello sobre lo cual se estudiará, pueden ser: sujetos, situaciones, documentos, organizaciones, comunidades, etc. (Mendizábal, 2007)

²⁷ Se identifica como normalización universitaria al proceso que atravesó cada universidad al finalizar la dictadura militar en argentina. Ese proceso respondió a la Ley 23.068 denominada *Normalización de universidades Nacionales* sancionada durante la Presidencia del Dr. Alfonsín en Junio 1984.

²⁸ Cabe recordar que una vez derroca el Gobierno democrático de Illía asume como Presidente de la Nación Onganía (1966 – 1970), continuando como Presidente Levingston (1970-1971) y finaliza este período de gobiernos militares el general Lanusse (1971-1973).

Aspectos que contribuyeron a configurar el contrato fundacional y el mandato social de las universidades nacientes.

Para acceder al campo con el propósito de obtener la información necesaria para llevar a cabo la investigación, identificamos en cada universidad informantes claves. Para ello recurrimos a profesores de las instituciones seleccionadas que conocíamos personalmente por compartir la tarea de ser docentes representantes de las universidades ante la Red Nacional de Carreras y Cátedras de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES), cuya conformación se inicia en la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1992 y se reglamenta a partir de la elaboración de un estatuto en el año 1993, el que entre otros objetivos menciona la colaboración entre las universidad en diferentes actividades académicas. Este vínculo establecido con anterioridad nos facilitó la entrada al campo, el acceso a la información y la concreción de las entrevistas. Además, los Planes de estudio de las carreras de formación son documentos públicos accesibles a quienes estén interesados en consultarlos.

2.4.2- Procedimiento de recolección de datos

En este apartado nos interesa compartir los procedimientos o estrategias utilizadas para obtener información y las particularidades que adquieren a partir de los propósitos e intereses del presente estudio. El propósito que nos planteamos circunscribe nuestro trabajo al ámbito educativo y, dentro del mismo, las unidades de observación son los currículos de formación de educadores especiales, la normativa nacional vigente en el período de la elaboración de los planes de estudio analizados y las entrevistas realizadas a los integrantes de las comisiones curriculares que en las distintas universidades trabajaron para la modificación curricular en la década de 1990.

Las estrategias de recolección de datos que consideramos más pertinentes en el contexto de nuestro estudio son el *análisis de documentos* y la *entrevista*. Si bien dentro de la metodología cualitativa las técnicas más comunes son la entrevista en profundidad y la observación participante, algunos autores presentan a los documentos como una tercera fuente de evidencia o una tercera técnica de recogida de datos (Erlandson y otros, 1993; Ruiz Alabuénaga y otros, 1989, en Valles 2007).

En cuanto al *análisis de documentos*, seleccionamos los currículos prescriptos (planes de estudio) de formación de educadores especiales de la UNSL (aprobado por Ordenanza CS N° 36/01 y Ordenanza del CD N° 013/00); UNaM (aprobado por Resolución CS N° 059/96); UNRC (aprobado por Resolución CS N° 188/97 y Resolución CD N° 188/97); UNCUYO (aprobado por Ordenanza CS N° 11/97 el de la carrera de *Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados Mentales y Motores*; por Ordenanza CS Nro. 7/97 la de *Profesorado terapéutico de grado universitario en Deficientes Visuales* y por ordenanza CS Nro. 9/97 la de *Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje*). Entendemos al plan de estudio como un:

Documento político y científico pedagógico contentivo de un proyecto educativo, revelador de un estilo pedagógico, aunque este no se encuentre formal y claramente expresado. Cumple la función de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, de reglamentar la obtención de títulos, de orientar la elaboración y aplicación de programas instruccionales específicos. (Rodríguez, en Pansza, 1988:26).

Los planes de estudio no pueden entenderse sólo desde las perspectivas de los campos profesionales, ya que las prácticas cobran sentido en un sistema social complejo y en un determinado momento histórico, por lo cual el diseño, implementación y evaluación de un plan de estudio representa una *concreción de la relación educación-sociedad* (Pansza, 1988).

Para enriquecer nuestra tarea de investigación consideramos el concepto de currículo que propone De Alba (1995), quien lo presenta como una teoría y práctica socio-política y explicita algunos aspectos relevantes, como:

- ... *es la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular*, es decir el currículo se conforma por conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, los que se incorporan no sólo a la propuesta educativa a través del plano estructural-formal del currículo (o sea la producción teórica como los planes de estudio, programas) sino también por medio de las condiciones sociales a través de la cual el currículo se desarrolla y se transforma en práctica concreta, lo que la autora denomina el plano procesal-práctico.

- ... *y constituye una propuesta político-educativa*. El sentido de lo político hace referencia a que esta propuesta está pensada atendiendo a una dimensión anticipadora y prospectiva, toma el término *pensar* desde una perspectiva Kantiana. O sea, teniendo en cuenta la posibilidad que tiene el hombre de elaborar proyectos, propuestas, ideas que si bien se generan en un momento histórico determinado, tienen como propósito central otorgarle significación y sentido a la vida social y una intención transformadora.

Compartimos con De Alba (2000) cuando señala que *se debe ser capaz de captar los rasgos de la crisis* que posibiliten la construcción de una nueva utopía social como fundamento de nuevos proyectos políticos sociales. En ese sentido el currículo universitario, desde su especificidad, debe comprometerse con esos rasgos, recuperando sus más genuinos intereses y propósito académicos para desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar de una manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida para mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

- ... *Está impulsado por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otro tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación*. Este quizás sea una de los aspectos más discutidos en relación al currículo. Muchos autores han denunciado que la escuela funciona como reproductora del orden social imperante respondiendo a intereses hegemónicos dominantes; se encuentran en esta línea las denominadas *teorías de la reproducción*, entre sus representantes más significativos podemos mencionar, Althusser (1975), Bourdieu y



Passeron (1977). Pero también podemos identificar una línea de pensadores que permitieron construir categorías para analizar aquellos aspectos del currículo que no responden a la lógica de la dominación y han acentuado las posibilidades de resistencia en la construcción y práctica de los currículos. Entre los representantes más significativos de esta línea encontramos a Giroux y Flecha (1992) y McLaren (1998), que fueron los gestores de lo que hoy se conoce como *teorías de la resistencia*.

- *Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas.* Aquí la autora hace referencia a las distintas dimensiones del currículo. Los planos *estructurales-formales* señalan los aspectos teóricos de la construcción del diseño curricular y el plano *procesal-práctico* hace referencia al desarrollo de los aspectos teóricos en la implementación, o sea el currículo en la práctica educativa. En relación a las *dimensiones generales* del currículo, son aquellos aspectos que están presentes en todos los currículos, o sea, se encuentran en su elaboración y desarrollo. Mientras que la *dimensión particular* se refiere a aquellas seleccionadas por el interesado para abordar algún aspecto que ha delimitado del currículo. Se debe tener en cuenta que las dimensiones mencionadas se hallan interrelacionadas, de manera que para comprender un currículo en su conjunto, es necesario entender dicha interrelación.

Lo expuesto nos ayuda a comprender que al analizar la formación universitaria del profesor en educación especial es necesario considerar una serie de aspectos referidos, por una parte, a las conceptualizaciones del campo de conocimiento de la educación especial y a la problemática de la formación de educadores y, por otra, a los aspectos sociales, políticos, culturales, de fuerzas antagónicas que entran en juego a la hora de elaborar propuestas político-educativas.

En ese sentido Contreras (1994: 173) refiere a que el currículo se preocupa por el *deber ser*, o sea de la *prescripción de la enseñanza, de la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplidas en la práctica*. El autor argumenta que hay una intención por parte de la institución de planear, de diseñar, de decidir qué forma va a tomar esa enseñanza y esa relación del currículo con un modo de prescribir la enseñanza es lo que lleva a la necesidad de estudiarlo histórica y políticamente.

Es así que en este trabajo desarrollamos dos capítulos que refieren al análisis y la interpretación de los datos relacionados con los aspectos socios políticos, siempre presentes a la hora de tomar decisiones en el campo curricular. Los planes de estudio son documentos sustantivos en el ámbito universitario, que contienen desde la toma de decisión de formar profesionales en un campo determinado, hasta la reflexión sobre qué perfil de profesional formar, interviniendo en la toma de decisiones un conjunto de situaciones, intereses, creencias y conocimientos diversos.

Barco (2005) menciona que el Plan de estudio es un

Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propias (seminarios, talleres, asignaturas, etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimiento. Incluye además requisito de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, régimen de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcance, como así también el perfil del egresado que se espera plasmar. (2005: 49)

Esta descripción que realiza la autora refiere a los distintos aspectos que se consideran en la textualización de un documento curricular. Lo podemos pensar como los elementos que interrelacionados conforman el discurso pedagógico, que materializan los acuerdos alcanzados entre distintos grupos de poder que posibilitaron el desarrollo de diferentes estrategias a fin de negociar y promover el dispositivo curricular, conformado por diversos elementos que normativizan la obtención de un título. El análisis e interpretación de los datos sobre estos elementos constitutivos del currículo atraviesan al menos tres capítulos de este trabajo.

Los Planes de Estudio, considerando los lineamientos dados en el momento de su elaboración desde el Ministerio de Educación de la Nación, están estructurados alrededor de los siguientes ítems:

- Objetivos del Proyecto
- Características de la Carrera: Nivel, Acreditación, Duración, Alcance del título, Capacidades y Habilidades requeridas para la realización de las actividades que le incumben, Actitudes
- Organización del Plan de Estudio: Organización por ciclos (Ciclo de Formación Básica y Ciclo de Formación Específica); Organización por áreas de conocimiento. Crédito horario y asignaturas por año. Contenidos mínimos de las asignaturas por año.
- Régimen de correlatividades.

Otros documentos que identificamos y analizamos en este estudio son los referidos a la *normativa oficial* que reguló la elaboración de los planes de estudio en las universidades nacionales en la década de 1990, normativa cuyo contenido debió ser significado en cada contexto universitario al momento de la modificación curricular. Los documentos que consideramos son: Ley Federal de Educación (N° 24195/93), Ley Superior de Educación (N° 24521/95), Normativas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Serie A-9, aprobado por Res. CFCyE N° 36/93; Serie A- 11, aprobado por Res. CFCyE N° 52/96 y Serie A-14, aprobado por Res. CFCyE N° 63/97), Resoluciones del CFCyE (N° 53/96 y N° 75/98), Res. Del MCyE (N° 2537/98 y 2540/98).

Otra estrategia que utilizamos para la recolección de información es la *entrevista* a miembros de las comisiones curriculares que trabajaron en la elaboración de los documentos curriculares; ésta es un instrumento valioso y como sostiene Maxwell (1996), en el caso del presente proyecto, la

única forma de obtener información de los actores que intervinieron en la elaboración de los planes de estudio.

La dificultad surgió para concretar las entrevistas debido a la distancia que media entre las universidades seleccionadas para este estudio. Por lo cual se decidió realizar cuestionarios escritos (anexo I) que se elaboraron incluyendo preguntas abiertas, con la posibilidad de que los respondientes pudieran agregar y explayarse de acuerdo a lo que consideraran necesario.

Para realizar las entrevistas seleccionamos en total 9 (nueve) docentes, en las UNSL, UNaM y UNRC dos en cada una, mientras que en la UNCUIYO tres con el propósito de entrevistar uno por cada plan de estudio. El vínculo con los docentes integrantes de las comisiones curriculares lo establecimos a través del informante clave elegido en cada universidad, quienes nos hicieron el contacto con los docentes y nos facilitaron los correos electrónicos de cada uno de ellos. Cabe aclarar que a algunos de estos docentes entrevistados los conocíamos, ya sea porque son integrantes de RUEDES o porque hemos compartidos algunas actividades académicas.

Debemos considerar, tal como lo señala Maxwell (1996), que en la metodología cualitativa las preguntas que se incluyen en las entrevistas no se desprenden directamente de las preguntas generales de investigación, no es una operacionalización del problema o hipótesis de investigación como en los métodos cuantitativos.

En esta oportunidad las preguntas que planteamos tienen como finalidad obtener información que nos permita alcanzar el propósito propuesto en este trabajo. Muchas de ellas refieren a cómo se gesta la necesidad de modificar el plan de estudio destinado a formar educadores especiales en cada universidad y las estrategias que utilizaron para elaborar el nuevo proyecto. También preguntamos acerca de las similitudes con el plan de estudio inmediatamente anterior, con el propósito de conocer la postura de cada informante en relación al proceso de modificación curricular.

Elaboramos el cuestionario considerando las mismas preguntas para los docentes informantes de las distintas universidades, sólo que en los cuestionarios destinados a los docentes de la UNCUIYO incluimos una pregunta más porque el plan de estudio en esa universidad, según el documento curricular, es de *carácter cíclico de acuerdo a la demanda* y sobre este punto quisimos obtener más información.

El protocolo del cuestionario lo anexamos a una nota escrita por medio de la cual les solicitamos a los docentes que conformaron las comisiones curriculares al momento de la modificación curricular en las universidades cuyos planes de estudio incluimos en nuestro trabajo que respondan el cuestionario por escrito y les explicamos acerca del trabajo de investigación, el contexto en el que lo realizamos, los objetivos que planteamos, entre otros aspectos.

De los 9 (nueve) docentes informantes que seleccionamos para que respondan el cuestionario lo hicieron 6, cabe destacar el vínculo que construimos con los docentes que respondieron, no sólo contestaron nuestras preguntas sino que además nos hicieron llegar publicaciones de las que fueron autoras y que realizaron al momento de trabajar sobre la construcción de los currículo objeto de nuestro estudio, o sobre los planes de estudio una vez que estuvieron vigentes. Además establecimos una comunicación vía correo electrónico cuyos aportes fueron muy interesantes por lo cual los incluimos como material empírico²⁹ de la investigación.

Esto ocurrió con una docente de la UNaM, quien contestó el cuestionario (se les solicitó a dos en esa universidad) realizando algunos intercambios por medio del correo electrónico, también nos facilitó publicaciones de investigaciones que dirige cuyo objeto de estudio es el currículo de formación de profesor en educación especial. El otro docente a quien también se le solicitó que respondiera el cuestionario se disculpó de no poder ayudarnos por problemas personales, pero nos hizo llegar un informe de investigación sobre el tema *La formación en educación especial en la UNaM: conceptualizaciones y paradigmas*, con información relevante para nuestro estudio.

Algo similar ocurrió con los docentes de la UNSL, si bien al cuestionario lo respondió una docente (se les solicitó a dos), tuvimos varios momentos de contacto, ya que contestó el cuestionario por parte, interactuando con nosotras vía correo electrónico para aclarar o profundizar sobre alguna pregunta o tema en particular, además para responder algunas preguntas nos envió publicaciones que habían realizado y una tesis de grado sobre el tema *Historia de los Dispositivos y Planes de Estudio en la Formación del Profesorado en Educación Especial en la UNSL*.

En cuanto a la UNRC, por ser nuestro lugar de procedencia y desempeñarnos como docentes de la carrera, es sobre la que más información disponíamos. Los docentes que aún se encuentran formando parte del plantel docente y que conformaron la comisión curricular al momento del cambio del plan de estudio colaboraron contestando los cuestionarios (se lo solicitamos a dos docentes) y poniéndose a disposición para toda información que necesitáramos.

En relación a la UNCUYO, respondieron a las preguntas del cuestionario dos docentes (se lo solicitamos a tres, una por orientación) y también nos hicieron llegar publicaciones que nos ayudaron a comprender algunas cuestiones que particularizan a esos planes de estudio, como por ejemplo el término *terapéutico* que figura en los títulos. También nos facilitaron algunos documentos producidos por la Asociación Profesional de educadores especiales de Mendoza destinados a las obras sociales, que permitieron ampliar la información sobre el título, la incumbencia profesional, entre otros aspectos.

²⁹Materiales empíricos es el término que prefieren utilizar (Denzin y col, 1994) para referirse a lo que tradicionalmente era denominado como datos

La información obtenida a través de los cuestionarios nos permitió enriquecer el análisis, facilitando la incorporación de nuevos datos y elementos a la información obtenida a través de los documentos considerados, también comparamos los datos obtenidos a través de las diferentes estrategias utilizadas. Al mismo tiempo los cuestionarios nos posibilitaron captar el significado de las acciones de los integrantes de las mencionadas comisiones.

2.4.3- Procedimiento de análisis e interpretación de los datos

El análisis de datos es un trabajo de continuo progreso en la investigación cualitativa. Implica una interacción constante entre los datos obtenidos a través de diferentes fuentes y el análisis que se va realizando. Lleva implícito la necesidad de volver a las fuentes para buscar información que a determinado desarrollo del análisis puede ser relevante.

En la investigación cualitativa se trabaja sobre material escrito que se genera en las mismas situaciones sociales que se estudian, en el caso concreto del presente trabajo en este punto podemos hacer referencia a los materiales discursivos que se toman del contexto que se estudia como los documentos curriculares, las normativas vigentes consideradas, las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios implementados, además los mismos investigadores generamos numeroso y diverso material discursivo desde el proceso de investigación. El análisis que se debe realizar tiene que posibilitar encontrar la trama de sentidos que sostienen al conjunto de los textos referidos (Yuni y col., 2005).

El trabajo con los datos en la investigación cualitativa es una de las actividades centrales, no sólo por la importancia que tiene para la concreción del estudio, sino también porque refiere a un conjunto de fases que tienen lugar a lo largo de todo el proceso: descripción, análisis, interpretación, conceptualización, teoría.

Glasser y Strauss (1967, en Taylor y Bogdan 1987) mencionan en el contexto de la investigación cualitativa el enfoque de la *teoría fundamentada* como un procedimiento para producir teorías, conceptos, hipótesis a partir de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo. Distinguiendo estrategias para desarrollar teoría fundamentada: el muestreo teórico y el método de comparación constante. En la primera el investigador selecciona nuevos casos o situaciones para estudiar según la potencialidad que tengan para refinar o extender los conceptos planteados por la teoría ya desarrollada. En el método de comparación constante, que es la estrategia utilizada en este trabajo, el investigador simultáneamente analiza y codifica datos para desarrollar conceptos, a través de una continua comparación de los datos el investigador define los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus relaciones y los integra en una teoría coherente.

Los autores mencionados identifican dos tipos de teorías: *las sustanciales y las formales*. La primera refiere a aquella teoría que es elaborada para un área conceptual de investigación por ejemplo el aprendizaje; mientras que la teoría sustantiva es desarrollada para un área empírica concreta de investigación, como puede ser una escuela, prisiones, o el caso concreto del presente trabajo donde nos proponemos comprender los planes de estudio de formación docente en el campo de la educación especial en cuatro universidades nacionales.

En síntesis, en el presente trabajo a partir de la teoría fundamentada en los datos, retomamos la estrategia del método de comparación constante con el propósito de construir teoría sustancial referida a la formación de educadores especiales en el contexto del currículo prescripto en cuatro universidades nacionales. Glasser y Strauss (1967) mencionan que se deben considerar cuatro etapas al trabajar con el método de comparación constante: *comparando incidentes aplicables a cada categoría; integrando categorías y sus propiedades; delimitando la teoría; escribiendo la teoría*.

A continuación se describe cómo trabajamos cada una de estas fases en el contexto de este estudio, cabe aclarar que cada etapa no implica una secuencia, no hay una linealidad, sino que hay un interjuego permanente entre cada una, una tarea lleva necesariamente a otra y en algunos momentos se regresa a etapas iniciales. En otras palabras hay una dialéctica permanente entre cada etapa, el esfuerzo por diferenciarlas es sólo con el propósito de explicitar en alguna medida el proceso de análisis e interpretación de los datos realizado.

Comparando incidentes aplicables a cada categoría. El análisis se circunscribe, como ya lo señalamos, al plano estructural formal del currículo, debido a que de acuerdo a los planos de análisis que plantea De Alba (1991), es una dimensión que nos permite analizar aspectos básicos del currículo prescripto, además analizamos los datos extraídos de otras fuentes de información como los documentos referidos a las normativas oficiales consideradas y las respuestas a los cuestionarios por parte de los docentes integrantes de las comisiones curriculares.

Iniciamos nuestra tarea de análisis leyendo cada uno de los planes de estudio seleccionados, identificamos la estructura de cada documento, los temas emergentes, los aspectos comunes que se repetían pero que al mismo tiempo se diferenciaban según el contexto de producción del escrito. Durante la lectura de los documentos elaboramos memos³⁰ con el propósito de registrar temas, conceptos, ideas, dudas, relaciones. También realizamos anotaciones en los mismos planes de estudio y confeccionamos numerosos cuadros³¹ con datos que nos permitieron

³⁰Vasilachis (2007) entiende por memos las notas que realiza el investigador a lo largo del análisis, pueden ser notas recordatorias, descripciones, material bibliográfico, referencias a conceptos, temas a seguir indagando, etc.

³¹Se elaboraron cuadros que referían: al devenir del dictado de la carrera en cada universidad; proceso de construcción de los planes de estudio en cada universidad; la legislación consultada; modalidad de las carreras estudiadas; los objetivos del dictado de la carrera, las materias consideradas; perfil, incumbencias y alcances del título, entre otros.

sistematizar la información presente en los diferentes planes de estudio y compararla, distinguiendo los aspectos en común y aquellos en los que diferían. Estos cuadros que elaboramos en la etapa inicial del análisis fueron un apoyo al momento de describir la información, ya que nos facilitaron la sistematización. En este sentido Maiz Díaz (2009) refiere a que es necesaria una descripción permanente y rigurosa sobre el material empírico si nos interesa tener éxito en el análisis e interpretación de los datos.

Esta lectura profunda de los planes de estudio al mismo tiempo nos permitió identificar aquel material empírico que necesitábamos para responder nuestras preguntas de investigación y que el desarrollo previsto en los documentos curriculares era insuficiente o directamente inexistente, lo que nos condujo a revisar las preguntas elaboradas para incluir en los cuestionarios. De ese modo, la lectura de los planes de estudio nos permitió incluir algunas preguntas y eliminar otras, por considerar que la información que disponíamos sobre los temas a los que hacían referencia era suficiente y las voces de los entrevistados no iban a ampliarla significativamente.

También las primeras lecturas de los planes de estudio nos permitieron identificar aquellos documentos oficiales que conformaron el marco normativo al momento de elaborar los documentos curriculares.

Cabe aclarar que una vez que dispusimos de las respuestas de los cuestionarios, las publicaciones y documentos que los entrevistados nos facilitaron conjuntamente con las respuestas a nuestras preguntas y la legislación oficial identificada se procedió, al igual que con los planes de estudio, a leerlos en profundidad identificando temas, conceptos, relaciones, entre otros procesos.

Todo este proceso permitió la construcción de las primeras categorías, lo que implicó codificar los datos, al decir de Maxwell (1996) quebrarlos y reorganizarlos en categorías³², esto nos permitió la comparación de los mismos al interior de una misma categoría o entre ellas y aportar al desarrollo de conceptos teóricos. Esta tarea nos condujo a la búsqueda de material bibliográfico relacionado y, al mismo tiempo, la lectura de la bibliografía pertinente colaboraba a enriquecer la lectura que hacíamos de los datos, construyendo una relación dialéctica entre el material empírico y la literatura existente sobre el tema.

Al reconstruir narrativamente este proceso sentimos la necesidad de destacar la riqueza del mismo, si bien es un período de mucha incertidumbre, donde comienzan a emerger más dudas que certezas, es un momento que como investigadores tomamos una serie de decisiones que de alguna manera constituyen el perfil del estudio, enriqueciendo el conjunto de decisiones que se toman cuando se construye y delimita el trabajo de campo, ya que está en profunda interacción con el mismo conformando una verdadera trama.

³²Soneira (2007:155) las define como una clasificación de conceptos, hecha a partir de la comparación de las ideas y conceptos y su integración en un orden más elevado llamado categoría.

La segunda y la tercera etapa que distinguen Glasser y Strauss (1967) en el análisis de los datos están totalmente imbricadas, porque a medida que se van integrando categorías y distinguiendo sus propiedades se inicia el análisis de los aportes teóricos sobre el tema y de ese modo comienza el proceso de *delimitar la teoría*.

En un primer momento, identificamos dos aspectos o dos ejes presentes en nuestra tarea de categorizar los datos, que si bien se interrelacionan al mismo tiempo se diferencian, uno hace referencia a las cuestiones contextuales que intervinieron en la elaboración de los documentos curriculares como por ejemplo la normativa presente, la realidad de cada universidad, la historia de la carrera en cada casa de estudio, los procedimientos de cada grupo de trabajo para construir el plan de estudio, cuestiones que contextualizan a la producción curricular. Otro aspecto o eje hace referencia a los lineamientos pedagógico-didácticos previstos en el plan de estudio como requisitos para obtener el título docente en el campo de la educación especial. Estos dos ejes o aspectos de estudio también se distinguen en la bibliografía consultada sobre el tema.

En el inicio de la tarea identificamos numerosas categorías de análisis al interior de cada uno de esos ejes, algunas de ellas en esta etapa inicial estaban formuladas vagamente, con bastante imprecisión conceptual, mientras que otras quedaron claramente delimitadas.

Se trabajó con el propósito de codificar³³ todos los datos, al momento de hacerlo se lo comparaba con los incidentes previos anotados en esa categoría, Maxwell (1996) menciona que esta comparación de los incidentes es lo que posibilita generar propiedades teóricas de la categoría, posibilita subsumir una categoría en otras y construir dimensiones³⁴ al interior de cada categoría de análisis.

En este proceso de codificar la información se nos presentaron numerosos conflictos relacionados con aspectos teóricos o bien con los datos mismos, al estar frente a estas situaciones siguiendo el consejo de algunos autores como Maxwell (1996) elaboramos memos escritos que nos ayudaron a recuperar nuestras dudas e inquietudes más genuinas y las fuimos resolviendo cuando avanzamos en el trabajo de codificación, incluso a algunas de ellas pudimos elaborarlas en la última etapa del trabajo.

Este proceso de elaboración y reelaboración de categoría fue una tarea extensa, que la iniciamos comparando incidentes al interior de una categoría y continuamos comparando incidentes con las propiedades³⁵ de la categoría a medida que se avanzaba con el proceso de análisis e interpretación, a este proceso Glasser y Strauss (1967) lo denominan *integrando categorías y sus propiedades*.

³³Soneira (2007) define a la codificación como el procesamiento y análisis de los datos

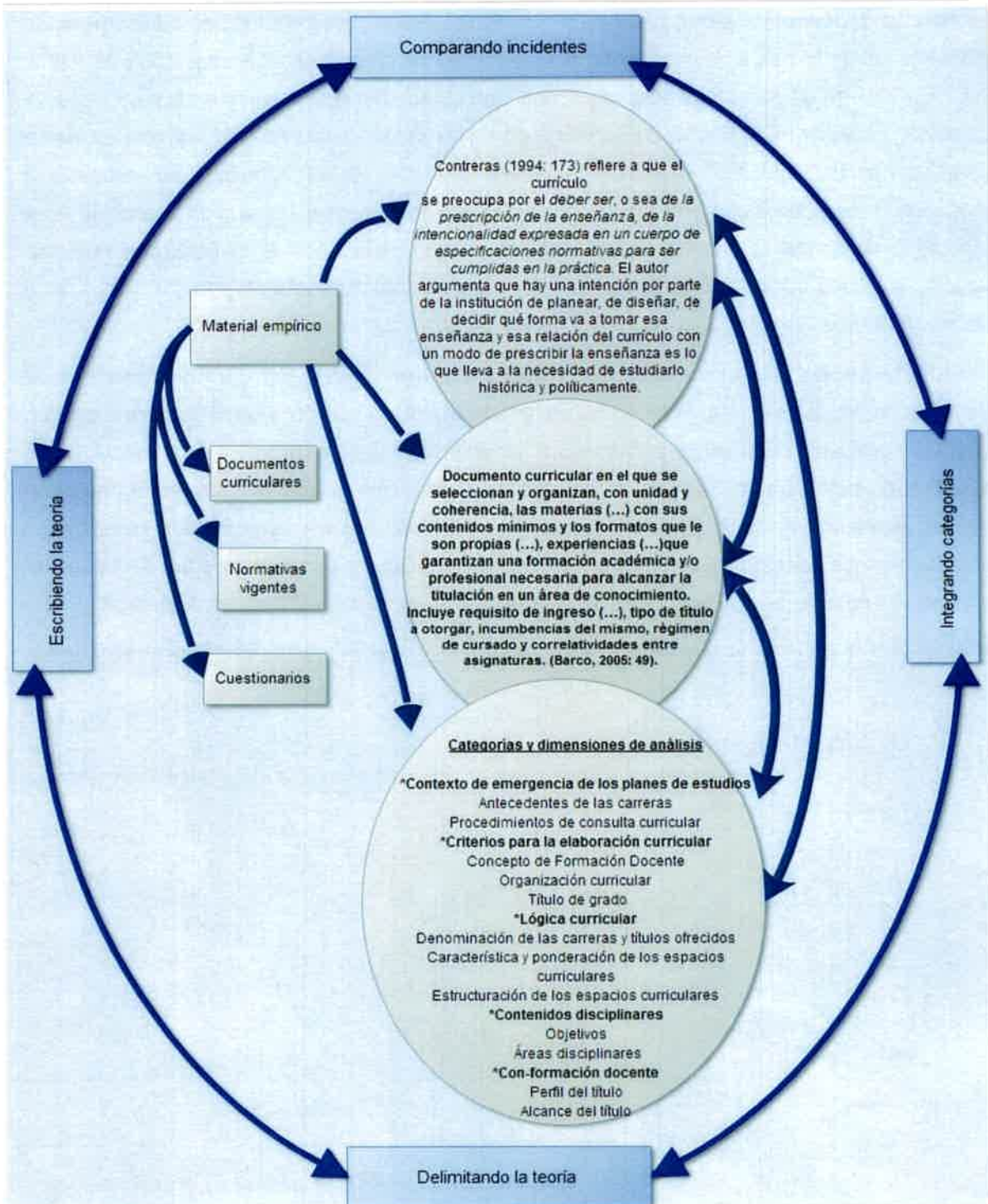
³⁴Soneira (2007) define a la dimensión como una propiedad dentro de una categoría.

³⁵Soneira (2007: 155) define a las propiedades como *atributos o características pertenecientes a una categoría*

Escribiendo la teoría. A medida que avanzamos en la tarea a través del método de comparación constante comenzamos a delimitar tanto las categorías de análisis identificadas como la teoría. Esa reducción se da porque es posible distinguir las cualidades subyacentes a cada propiedad y logramos justificarla teóricamente con un conjunto menor de conceptos pero de mayor nivel. Así, a través del análisis pudimos identificar aspectos centrales de la formación de educadores especiales y explicarlos a través de la teoría que en gran medida había sido producida para explicar la formación docente en otros ámbitos resignificándola en el contexto del presente estudio. Al mismo tiempo que se enriqueció con algunas características propias del campo, este proceso es lo que Glasser y Strauss (1967) denominan *delimitar la teoría*.

Como se evidencia el proceso que describimos implica un método inductivo de desarrollo de teoría, es un método exhaustivo en el que se realiza un trabajo dialéctico con el material empírico y teórico. No existe un único camino para el análisis e interpretación de los datos en la investigación cualitativa, los distintos autores dan algunas sugerencias y pautas pero el trayecto a recorrer queda finalmente librado a las decisiones, posibilidades e intereses de cada investigador, lo narrado en los párrafos precedentes es el camino que nosotras pudimos construir para estudiar la formación docente de educadores especiales en las universidades nacionales argentinas.

El cuadro N° 4 sintetiza el procedimiento llevado a cabo para el análisis e interpretación de los datos:



Cuadro N° 4. Procedimiento llevado a cabo para el análisis e interpretación de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso realizado



2.4.4- Las categorías de análisis construidas

A continuación describimos brevemente cada una de las categorías y dimensiones que construimos en este estudio. Un análisis más profundo de cada una de ellas, así como de las interpretaciones y lecturas que realizamos se desarrolla en la segunda parte de este escrito.

La categoría identificada como *contexto de emergencia de los planes de estudio* nos permite analizar el devenir de la carrera en cada una de las universidades, distinguiendo al interior de la misma dos dimensiones. Una que refiere a los *antecedentes de la carrera*, en ella abordamos el análisis considerando el inicio del dictado de las mismas, la historia de cada una de las universidades y el contexto socio político de nuestro país, al mismo tiempo que identificamos los cambios de planes de estudio que tuvieron lugar.

La segunda dimensión construida refiere a los *procedimientos de consulta curricular* llevados a cabo desde cada universidad con el propósito de alcanzar acuerdos para la modificación curricular. Estudiamos cómo se gestó la necesidad de revisar y reelaborar los planes de estudio, y las estrategias que utilizaron para abordar el trabajo de modificación curricular en cada una de las universidades.

Goodson (2003) refiere a que todo plan de estudio surge en un momento histórico determinado, lo que posibilita contextualizarlos desde el punto de vista socio-político y analizar cómo influye ese contexto en la significación que se construye en relación a ellos. Siempre las sucesivas modificaciones de un plan de estudio son respuesta a planes anteriores, contextualizadas en un tiempo y un espacio político que dejan sus huellas en la institución y que, de alguna manera, posibilita los alcances del nuevo plan.

La categoría *criterios para la elaboración curricular según la normativa vigente*, nos posibilita reflexionar sobre el grado de autonomía que cada universidad preservó al momento de textualizar el dispositivo pedagógico referido a la formación docente en el campo de la educación especial. Identificamos las disposiciones legales promulgadas desde los agentes del estado que normativizaron en aquel momento la formación docente, las analizamos y construimos las dimensiones de análisis en relación a los elementos curriculares que las mismas contemplan y que consideramos significativos en el marco de este trabajo: *concepto de la formación docente, organización curricular y títulos de grado*. Finalmente, reflexionamos sobre los contextos donde se textualiza el discurso curricular, el campo recontextualizador oficial y el campo recontextualizador pedagógico.

La tercera categoría elaborada la denominamos *la lógica curricular*, tiene como propósito abordar la organización y estructuración de diferentes aspectos pedagógicos didácticos presentes en los documentos curriculares. Macchiarola (2000) refiere a que *la organización y la estructuración de un plan dan cuenta de las reglas que estructuran el conocimiento curricular y que regulan el*

acceso y construcción del saber profesional (2000: 105). Regular la formación en este caso del educador especial, no sólo por los contenidos que se seleccionan sino también a partir de los vínculos que se tejen entre ellos, los modos de abordarlos y las relaciones que se establecen entre los aspectos conceptuales y prácticos propios de la formación.

Son esos aspectos los que nos interesa estudiar en esta categoría, aunque en alguna medida se amplían, analizamos las denominaciones de las carreras y los títulos ofrecidos en los planes de estudio, identificamos y caracterizamos los espacios curriculares seleccionados, su organización y distribución en la propuesta curricular, las instancias de integración de conocimientos, entre otros aspectos. En esta categoría diferenciamos tres dimensiones de análisis: *Denominación de las carreras y títulos ofrecidos; Característica y ponderación de los espacios curriculares y Estructuración de los espacios curriculares.*

Otra categoría construida es la que denominamos *contenidos disciplinares*, en ella abordamos el análisis de los contenidos seleccionados en cada uno de los planes de estudio considerando las áreas de formación que conforman el campo de la educación especial. En la construcción de un plan de estudio la selección de los contenidos significa identificar los conocimientos académicos, valores, métodos, procedimientos, ideas, principios propios del campo de formación y su relación con otros campos del conocimiento y del desarrollo de la ciencia, el arte y la tecnología. Al mismo tiempo es necesario considerar las instituciones relacionadas con el quehacer profesional, las representaciones de los estudiantes sobre la carrera elegida y las concepciones con las que ingresan (Litwin, 1997). También en esta categoría estudiamos los propósitos planteados en los diferentes planes de estudio en relación a la formación de los educadores especiales. En su interior distinguimos dos dimensiones: *objetivos y áreas disciplinares.*

En la última categoría denominada *con-formación docente* abordamos el estudio del docente en educación especial que desde cada plan de estudio se espera, lo que implica analizar las prácticas educativas en las que quedan habilitados para desempeñarse los egresados, y los conocimientos que de acuerdo a cada discurso curricular necesitan para hacerlo. Al interior de esta categoría distinguimos dos dimensiones de análisis: *Perfil del título y Alcances del título.* Esta categoría nos conduce a retomar algunos conocimientos elaborados en las categorías analizadas previamente y caracterizar la formación ofrecida desde cada universidad y el profesional que se proponen formar.

Las categorías de análisis construidas nos permiten interpelar las propuestas de formación que cada institución ofrece y construir conocimientos referidos a los distintos aspectos que entran en juego en la construcción del currículo prescripto.

2.4.5- Validez y confiabilidad del estudio

La validez y confiabilidad del estudio cualitativo fue durante mucho tiempo cuestionada en el mundo científico, principalmente desde aquellas posturas más cercanas a los principios que guían el campo de investigación cuantitativo, que durante mucho tiempo fue el único modo de abordar la construcción del conocimiento gozando de un notable prestigio y reconocimiento social.

En la actualidad el campo de la investigación cualitativa se desarrolló considerablemente, logrando ganar un espacio en el mundo de las ciencias. De todos modos es necesario legitimar de alguna manera la tarea que se realiza resguardando la calidad de los trabajos de investigación que utilizan esta metodología de estudio.

Valles (2007) al hacer referencia a la búsqueda de criterios que permitan valorar la calidad de la investigación cualitativa refiere al tratamiento que sobre el tema hacen Erlandson y otros (1993, en Valles 2007) quienes distinguen tres grupos de criterios:

- 1) Criterios de *confiabilidad*
- 2) Criterios de *autenticidad*
- 3) Criterios *éticos*

Los criterios referidos a la confiabilidad son los que han sido más trabajados ya que remiten a los *criterios de validez y fiabilidad* tan valorados en la investigación cuantitativa.

En el contexto de la investigación cualitativa la *confiabilidad* refiere al cuidado que se haya tenido con un conjunto de estrategias o recursos técnicos que utiliza el investigador a lo largo del estudio, en el caso del presente trabajo consideramos que la confiabilidad se puede valorar a través de:

- La consideración en el estudio de los planes de estudio de cuatro universidades nacionales que constituyen la totalidad de las casas de altos estudios que modificaron los currículos de formación de educadores especiales en la década de 1990. Al respecto trabajamos con la totalidad de la información disponible cuidando a lo largo de todo el trabajo de análisis e interpretación de preservar la identidad de cada plan de estudio, tanto desde la tarea realizada con el material empírico, como con las interpretaciones de los mismos y la teoría formulada al respecto.
- Caracterizamos cada institución educativa con el propósito de preservar el contexto de producción de los planes de estudio, considerando la fundación y devenir de cada universidad y el modo en que se gestionó en cada una de ella la carrera motivo de estudio.
- Triangulamos información proveniente de diferentes fuentes: documentos curriculares, normas legales, cuestionarios.

- La transferibilidad en el presente trabajo la preservamos a través del seguimiento que tanto la directora como la co-directora hicieron a cada una de las fases por las que realizamos el trabajo de investigación.
- Los espacios de socialización y discusión académica compartidos en el contexto de eventos científicos donde presentamos escritos académicos con avances del desarrollo del trabajo.

En relación al segundo y tercer criterio mencionados no se refieren tanto a la adecuación metodológica sino a la preocupación que demuestra el investigador por mantener una relación negociable con el contexto y/o las personas donde lleva a cabo su tarea, está muy relacionado con las cuestiones éticas, en nuestro trabajo:

- Este aspecto consideramos que fue cuidado a lo largo de toda la tarea desarrollada, donde si bien identificamos los centros educativos estudiados en todo momento nos interesó comprenderlos a fin de valorarlos en sus contextos de producción, destacando aquellos aspectos que enriquecen la formación de educadores especiales.
- Con los docentes que participaron en la elaboración de los planes de estudio desde las comisiones curriculares de cada universidad nacional los intercambios en relación a la temática fueron frecuentes, fundamentalmente en el período de realización de los cuestionarios a lo largo del año 2009 y permitieron identificar la diversidad de contextos y realidades educativas donde se gestaron y pusieron en práctica los planes de estudio, lo que también fue un aspecto que favoreció el respeto y la valoración de las diferencias.

Posiblemente sobre estos aspectos podamos realizar algunas otras apreciaciones cuando se les comunique a los distintas universidades, a través de los docentes que colaboraron con el desarrollo del trabajo, la finalización de la investigación y les ofrezcamos un pequeño informe de lo construido en el contexto de la tarea y la posibilidad de discutirlo con los actores institucionales que en cada universidad son los responsables administrativos y académicos del dictado de la carrera.

En este capítulo nos interesó compartir el proceso seguido para abordar el objeto de estudio, posiblemente el camino construido desde la metodología cualitativa no sea el único posible, ya que a este tipo de investigación podemos entenderla conjuntamente con Taylor y Bogdan (1987:20) como *un modo de encarar el mundo (...)* y el sendero construido para abordar este estudio seguramente está marcado, sesgado, significado por los intereses de quienes participamos en el desarrollo de este trabajo... ya que tomamos continuamente decisiones que particularizan el estudio.

SEGUNDA PARTE:

**ANÁLISIS CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE
PROFESORADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

CAPÍTULO 3

Determinación curricular. Una cuestión de política institucional

Para comprender un currículo es necesario reconstruir el contexto en el que se gestionó y en el que se resignifica permanentemente.

En este capítulo nos interesa desarrollar la categoría de análisis que identificamos como *contexto de emergencia de los planes de estudio*, en la que diferenciamos dos dimensiones: *Antecedentes de las carreras* y *Procedimientos de consulta curricular*.

Al capítulo lo estructuramos siguiendo la misma lógica que todos los capítulos que conforman esta segunda parte del escrito en la que desarrollamos las categorías de análisis. En un primer momento conceptualizamos la categoría y las dimensiones identificadas; luego, describimos los datos empírico obtenidos relacionados con la categoría y que reorganizamos a partir del trabajo de interpretación. Posteriormente bajo el título de *Algunas lecturas...* reorganizamos la interpretación realizada al interpelar los datos con aspectos teóricos, con el propósito de avanzar en la construcción de teoría sustantiva.

3.1- Contexto de emergencia de los planes de estudio

En este capítulo reflexionamos sobre el proceso por el que se gestó en cada institución estudiada, la decisión política de formar profesores en el campo de la educación especial, nos interesa reconstruir, en alguna medida, el devenir de las carreras. Posteriormente, focalizamos el análisis en los planes de estudio abordados en este trabajo, más precisamente nos interesa indagar como emerge la necesidad de su construcción y las estrategias que utilizaron para concretar las reformas y cambios curriculares.

Al respecto Contreras (1990: 205) argumenta que el currículo *es un tema de intervención social planeada* y que tiene lugar a partir de la necesidad de intervenir ante las diferentes situaciones educativas que se plantean en una institución, en un país. Beauchamp (1981, en Contreras, 1990) menciona dos temas centrales en el proceso de planificación curricular. Uno refiere al compromiso de las personas y la comunidad social en el proceso y el otro, a las estrategias que se utilizan para llevar a cabo la tarea. Estos temas son los que nos interesa estudiar en esta categoría (contexto), ampliándolos al considerar cómo se gestionan las cuatro universidades implicadas en el estudio, al mismo tiempo que identificamos el momento de la creación de la carrera en cada una de ellas y el devenir de los planes estudiados.

En esta categoría identificamos dos dimensiones de análisis: 3.1.1- Antecedentes de las Carreras y 3.1.2- Procedimientos de consulta curricular.

3.1.1- Antecedentes de las Carreras

A continuación describimos el origen y devenir de las carreras de educación especial en las cuatro universidades estudiadas en este trabajo. Consideramos las sucesivas modificaciones de los planes de estudio y los títulos ofrecidos.

Esta categoría nos permite contextualizar y significar las carreras, tal como lo menciona Goodson (2003), todo plan de estudio surge en un momento histórico determinado, la consideración de este aspecto es lo que permite significarlos y sus sucesivas modificaciones son respuesta a planes anteriores, contextualizadas en un tiempo y un espacio político.

En relación a la UNSL, la tesis de grado de Belardinelli (2007)³⁶ menciona que el antecedente más inmediato de las carreras referidas al campo de la educación especial se remonta a 1971, al dictarse el primer *Curso de Irregulares Psíquicos* que tuvo como destinatarios a maestros comunes y a psicólogos, con una duración de dos años.

Tanto en el trabajo mencionado como en el Plan de Estudio se pone de manifiesto que la UNSL se funda en el año 1973 y un año más tarde ofrece la Carrera de *Profesorado en Enseñanza Diferenciada* con el propósito de dar respuestas a las demandas que había de profesores en el campo de la educación especial en la Provincia de San Luis y en la Región. El plan otorgaba el título de *Profesor de Enseñanza Diferenciada* y las orientaciones estaban previstas en *Débiles Mentales, Irregulares Sociales y del Carácter, Sordos e Hipoacúsicos*, orientaciones que no llegan a concretarse en el currículo en acción debido a que el Plan se modifica en el año 1975, y el título que se otorga a través del nuevo diseño curricular es el de *Profesor de Enseñanza Diferenciada en Niños con Retardo Pedagógico*, plan que estuvo vigente durante dos años.

Belardinelli (2007) menciona que estos planes de estudio tienden a formar docentes capaces de dar respuestas humanístico-científicas a los sujetos con necesidades educativas.

Los documentos consultados refieren que otras modificaciones del Plan de Estudio de la carrera tuvieron lugar en 1977, 1978 y 1980, en esta última oportunidad la carrera pasa a organizarse en un Ciclo Básico Común de dos (2) años de duración y un Ciclo Profesional que posibilita optar por las siguientes orientaciones: *Profesorado de Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizajes*, con una duración de tres (3) años; *Profesorado de Enseñanza Diferenciada. Orientación Débiles Mentales*, con una duración total de la carrera de cuatro (4) años, *Profesorado*

³⁶El trabajo de esta autora es una tesis de grado a la que hizo referencia una de las docentes al responder una pregunta del cuestionario suministrado a los integrantes de las comisiones curriculares que trabajaron en la modificación del plan de estudio en la UNSL (cuestionario 1- UNSL).

en Enseñanza Diferenciada Especializado en Niños Sordos con una duración de cuatro (4) años y Profesor Especializado en Irregularidades Sociales y Minoridad Institucionalizada. En relación a estas orientaciones en el año 1989 se dicta la carrera de Profesorado en Enseñanza Diferenciada en Niños Sordos, en 1991 se vuelve a poner en práctica la Orientación en Débiles Mentales mientras que la Orientación en Irregulares Sociales y Minoridad Institucionalizada no se dictó por falta de profesores especializados y alumnos aspirantes a cursar la orientación.

Belardinelli (2007) en su trabajo menciona en relación a estos tres planes que:

... las bases epistemológicas y pedagógicas que determinan el entramado de prácticas de formación (...) aspiran a formar un sujeto Profesor en Educación Especial desde la racionalidad técnica, disciplinado, sujeto de conocimiento funcional al régimen dictatorial (2007: 4).

El documento curricular refiere a que en el año 1990 surge la necesidad de revisar el Plan de Estudio con el propósito de dar respuesta a diferentes inquietudes planteadas por alumnos y egresados, a los avances en el conocimiento científico y a diversos cambios sociales que tienen lugar en nuestro país. El 22 de Diciembre de 2000 se aprueba un nuevo Plan de estudio que modifica el título, los alcances y la propuesta curricular, la carrera se denomina Profesorado de Educación Especial y su dictado se inicia el 6 de Diciembre de 2001 tal lo establece la Ordenanza del Consejo Superior N° 36 del 14 de Noviembre de 2001.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 5:

Año	Carrera	Orientaciones	Duración	Institución
1974	Profesorado de Enseñanza Diferenciada	- Débiles Mentales - Irregulares sociales y del caracteres. - Sordos e hipoacúsicos		UNSL
1975	Profesorado de Enseñanza Diferenciada	- En niños con retardo pedagógico.		UNSL
1977 1978	Modificaciones parciales de los planes.			UNSL
1978				UNSL
1980 1991 1989	- Profesorado de Enseñanza Diferenciada ⁽¹⁾	- En Problemas de aprendizaje. - Débiles Mentales. - Especializado en niños sordos. - Especializado en irregulares Sociales y minoridad institucionalizada	3 años 4 años. 4 años.	UNSL
2001	Profesorado de Educación Especial	-----	4 años	UNSL

Cuadro N° 5. Propuestas educativas para formar docentes en el campo de la educación especial en la UNSL

⁽¹⁾ La Carrera se organiza en un ciclo básico común de dos años y un ciclo de especialización que forma en las diferentes orientaciones, de las cuales la referida a la Especialidad en Irregulares Sociales y Minoridad Institucionalizada nunca se dictó por falta de profesores especializados

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En relación a los orígenes de la carrera que actualmente se dicta en la UNaM, Nelly (2005)³⁷ menciona que en el año 1972 se inicia el dictado de la Carrera de *Profesorado de Educación Diferenciada* formando parte de la oferta Educativa del Instituto Superior de Profesorado de la Provincia de Misiones. En 1973, año en que se funda la UNaM, el instituto modifica el plan de estudio y en 1974 el instituto se integra a la universidad naciente, momento en el que se aprueba un nuevo Plan de Estudio con una duración de cuatro años y otorga el título de *Profesor de Educación Diferenciada a Nivel Elemental*.

En 1975 se modifica la duración de la carrera de cuatro a tres años y se propone un nuevo currículo. El cual se implementó a partir de 1976 y se mantuvo hasta 1982 cuando se modifica nuevamente el plan de estudio y se otorga el título de *Profesor en Educación Diferenciada con orientación en disminuidos mentales* con una duración de tres años y medio.

En el año 1996 a través de la Resolución del CS 059/96 de la UNaM se aprueba el Plan de Estudio vigente en la actualidad, luego de una compleja reformulación, en cuyo período se sanciona la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y diferentes ordenanzas del Consejo Federal de Educación (donde establecen la duración de las carreras universitarias, los contenidos mínimos para la formación docente, entre otras consideraciones requeridas para otorgarle al título Validez Nacional).

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 6:

Año	Carrera	Orientaciones	Duración	Institución
1972	Profesorado de Educación Diferenciada	-----	3 años.	Instituto Superior de Profesorado de la Provincia.
1973	Profesorado de Educación Diferenciada ⁽¹⁾	-----	3 años.	Instituto Superior de Profesorado de la Provincia.
1974	Profesorado de Educación Diferenciada a Nivel Elemental	-----	4 años.	UNaM ⁽²⁾
1975	Profesorado de Educación Diferenciada a Nivel Elemental	-----	3 años	UNaM
1982	Profesorado de Educación Diferenciada	- Orientación en disminuidos mentales.	3 años y medio.	UNaM
1996	Profesorado de Educación Especial	-----	4 años.	UNaM

Cuadro N° 6. Propuestas educativas para formar docentes en el campo de la educación especial en la UNaM

⁽¹⁾ Se modifica el Plan de estudio de 1972 en relación a la distribución y la carga horaria de algunas cátedras.

⁽²⁾ El Instituto Superior de Profesorado de la Provincia de Misiones en 1974 se une a la UNaM fundada en 1973.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

³⁷ Director de la investigación sobre el tema *La formación de educadores especiales en la UNaM*. Informe de investigación ofrecido en el contexto de las respuestas a los cuestionarios solicitados en la UNaM.

La UNRC inició sus actividades en el año 1971. En ese momento, bajo la dependencia del Departamento de Ciencias Sociales, se ofrecían las carreras de *Ciencias Económicas*, *Ciencias de la Comunicación*, *Trabajo Social*, *Profesorado en Ciencias de la Educación* y *Licenciatura en Ciencias de la Educación* (con dos orientaciones: en *Socio-Política y Planeamiento* y en *Psicopedagogía*). En el año 1975 el mencionado Departamento se divide en dos Facultades: la de Ciencias Humanas y la de Ciencias Económicas. La Licenciatura en Ciencias de la Educación pertenece a partir de entonces a la primera de ellas.

En 1976 se inicia el dictado de tres tecnicaturas: una en *Enseñanza Diferenciada y Reeducción*, otra en *Dirección y Administración Escolar* y la tercera en *Medios de Comunicación Audiovisual*, que se continuaban con trayectos formativos que posibilitaban acceder a los títulos de Psicopedagogo y Profesor en Enseñanza Media y Terciaria en Psicopedagogía y Profesor en Ciencias de la Educación respectivamente. En 1977, se organiza el Plan de Estudio de la *Licenciatura en Psicopedagogía* con tres títulos intermedios: *Técnico en Enseñanza diferenciada y Reeducción*, *Psicopedagogía*; *Profesorado en Psicopedagogía* y *Licenciatura en Psicopedagogía* (Donolo y col., 1979; UNRC, 1976))

La carrera de Enseñanza Diferenciada y Reeducción se inicia como una tecnicatura que es un título intermedio de carreras relacionadas al área de la psicopedagogía, recién en el año 1980 la formación de profesores en educación especial y la formación de psicopedagogos se bifurca en planes de estudio diferenciados. Ese año se aprueba el plan del *Profesorado en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales* que tiene una duración de cuatro años, un año más que la tecnicatura del plan precedente. Además se aprueba el plan de estudio de *Profesor en Psicopedagogía y Licenciado en Psicopedagogía*.

La última modificación del plan de estudio para el Profesorado en Educación Especial fue aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 340 de 1997, el cambio consistió en una modificación curricular y de título, lo que dio lugar a la carrera de *Profesorado en Educación Especial* con una duración de cuatro años.

Posteriormente, en el año 2002, se aprueba la Carrera de *Licenciatura en Educación Especial*, tiene la misma estructura curricular que el profesorado pero se le suman asignaturas relacionadas al campo de producción de conocimiento científico y no contempla la asignatura de *Práctica de la enseñanza especial*, el cursado de la misma está previsto en cinco años.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 7:

Año	Carrera	Orientaciones	Duración	Institución
1971	Profesorado en Ciencias de la Educación Licenciatura en Ciencias de la Educación	- Socio – Política y Planeamiento - Psicopedagogía		UNRC – Departamento de Ciencias Sociales
1975	Profesorado en Ciencias de la Educación Licenciatura en Ciencias de la Educación	- Socio – Política y Planeamiento - Psicopedagogía		UNRC – Facultad de Ciencias Humanas
1976	- Tecnicatura enseñanza diferenciada y reeducación - Psicopedagogía - Profesor en enseñanza media y terciaria en Psicopedagogía		- 3 años - 4 años y 1 cuatrimestre - 5 años	UNRC – Facultad de Ciencias Humanas
1977	- Tecnicatura en Enseñanza diferenciada y reeducación - Psicopedagogía - Profesor en Psicopedagogía - Licenciado en Psicopedagogía		- 3 años - 4 años y 1 cuatrimestre - 5 años - 6 años	UNRC – Facultad de Ciencias Humanas
1980	- Profesorado en Enseñanza Especial	- En Deficientes Mentales	- 4 años	UNRC – Facultad de Ciencias Humanas
1997	- Profesorado en Educación Especial		- 4 años	UNRC – Facultad de Ciencias Humanas

Cuadro N° 7. Propuestas educativas para formar docentes en el campo de la educación especial en la UNRC

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los planes de estudio de la UNCUYO no hacen referencia a los antecedentes de la carrera, por lo tanto la información para esta categoría se obtiene de las respuestas a los cuestionarios por parte de los docentes integrantes de la Comisión Curricular que participaron en el diseño de los currículos de formación estudiados.

Las carreras analizadas tienen sus orígenes en la Facultad de Antropología Escolar, Facultad Provincial en la cual se dictaban las carreras de: Profesorados Terapéuticos, destinados a dar respuestas a la educación de sujetos con discapacidades sensoriales (sordos y ciegos) y cognitiva; Psicología (clínica) y Pedagogía. En el año 1976, con los cambios políticos generados por la intervención de la dictadura se cierra la mencionada facultad. Los alumnos de la carrera de psicología ingresan becados (con restricciones) a una facultad privada de psicología, los alumnos de la carrera de pedagogía y los alumnos de los profesorados terapéuticos (carreras de educación especial) ingresan al Instituto Superior de Antropología, creado como un terciario de la Universidad Nacional de Cuyo cumplimentando su tramo curricular con los títulos que venía otorgando la

Facultad provincial. Con el advenimiento de la democracia, en 1989, se reabren las carreras de los Profesorados Terapéuticos en la Escuela Superior de Formación Docente de la UNCUYO, se re-elaboran los planes de estudio y se re-actualizan los títulos y la matrícula profesional en salud. Continúan siendo carreras de nivel terciario, hasta que en el año 1995 dicha institución se constituye en Facultad, siendo la Primera Facultad de Formación Docente en Argentina y una de las primeras en América Latina.

Esto cambios conducen a revisar los planes de estudio para adaptarlos a los requerimientos de la Ley de Educación Superior, se les agrega entonces a la denominación de los títulos *grado universitario*, se extiende la duración de las carreras y se incluyen asignaturas especialmente del área de formación pedagógica y didáctica. De ese modo por Ordenanza del CS Nro. 11/97 se aprueba el dictado de la carrera de *Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados Mentales y Motores*; por Ordenanza CS Nro. 7/97 la de *Profesorado terapéutico de grado universitario en Deficientes Visuales* y por ordenanza CS Nro. 9/97 la de *Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje*.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 8:

Año	Carrera	Orientaciones	Duración	Institución
Hasta 1976	-Profesorados terapéuticos	- En ortopedagogía - En sordos - En ciego		Facultad Provincial de Antropología ⁽¹⁾
1976	- Enseñanza diferencial		2 años	UNCUYO - Instituto Terciario (Escuela Superior de Magisterio)
1989 / 1990	-Profesorados Terapéuticos	- En ortopedagogía - En sordos - En ciego	- 4 años	UNCUYO - Escuela Superior de Formación Docente
1997	- Profesorado terapéutico de grado Universitario - Profesorado de Grado Universitario - Profesorado Terapeuta de Grado Universitario	- En Discapacitados Mentales y Motores -En Sordos y Terapia del Lenguaje -En Deficientes Visuales	- 4 años y 1 cuatrimestre - 4 años y 1 cuatrimestre - 4 años y 1 cuatrimestre	UNCUYO- Facultad de Formación Docente ⁽²⁾

Cuadro N° 8. Propuestas educativas para formar docentes en el campo de la educación especial en la UNCUYO

⁽¹⁾Esta Facultad Provincial fue cerrada en 1976 por el Gobierno Militar.

⁽²⁾ Se crea en 1995 y es la primer Facultad de Formación docente en Argentina y una de las primeras en América Latina.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

La descripción que realizamos nos permite identificar algunos aspectos interesantes para reflexionar, entre otros posibles a continuación retomamos: la fundación de las universidades donde se ofrece la carrera; la creación y el devenir de la carrera en el contexto universitario; la

formación ofrecida; puntos de encuentros y desencuentros entre los Planes de Estudio motivo de este trabajo y los planes inmediatamente anteriores.

- *Algunas lecturas considerando la fundación de las universidades donde se ofrece la carrera.*

La Reforma Universitaria de 1918, que tuvo como centro la Universidad Nacional de Córdoba, favoreció *la autonomía universitaria, el co-gobierno de estudiantes y graduados, la periodicidad de las cátedras que debían renovarse por concurso, la modernización de los métodos de enseñanza, el compromiso de la universidad con los actores sociales* (Follari, 1997: 46).

En 1930 es derrocado el Presidente Hipólito Yrigoyen, pasando las universidades a quedar en manos del Gobierno de Facto de Uriburu. En ese marco político las casas de altos estudio fueron intervenidas por intelectuales conservadores y en su mayoría proveniente del catolicismo que rivalizaron con los reformistas, sin embargo los que defendieron los principios de la reforma lograron revalidar sus lugares hasta la reforma de 1943 con la intervención del Gobierno de Juan Domingo Perón.

En ese contexto se funda, en 1939, la UNCUIYO con sede en San Luis, San Juan, Mendoza y el Instituto Balseiro, en la década de 1970 tiene lugar la creación de las Universidad Nacional de San Luis y de San Juan, entre otras, reservándose el nombre de UNCUIYO para la sede de Mendoza y el Instituto Balseiro, que funciona en la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro³⁸.

Como se mencionó, al inicio de la década de 1970 se crean, entre otras, las Universidades Nacionales de San Luis, Misiones y Río Cuarto. Follari (1997) refiere que este proyecto, que consistió en multiplicar en poco tiempo el número de universidades respondió a una idea sostenida por Taquini (Decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires en aquel momento) que tuvo como propósito evitar la concentración de estudiantes en las grandes universidades como Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Cuyo, para tener mayor control político, ya que esta aglomeración posibilitaba importantes protestas y movilizaciones estudiantiles, a veces en conjunto con sectores obreros y de la sociedad civil. Estos movimientos tuvieron lugar en los últimos años del gobierno militar, iniciado en 1966 por Onganía y continuado por Lanusse,

Rovelli (2006) agrega que el denominado *Plan de nuevas universidades* tuvo apoyo desde las distintas comunidades regionales, que se movilaron para solicitar sus propias casas de altos estudios, teniendo así una recepción positiva desde los distintos contextos regionales.

La autora sostiene que la creación de las nuevas instituciones se fundamentó en estudios realizados por la CONADE (Secretaría de Consejo Nacional de Desarrollo) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el modelo de universidad

³⁸Datos disponibles en http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Nacional_de_Cuyo. Categoría: Universidad Nacional de Cuyo.

propuesto se basó en *la oferta de carreras no tradicionales; el aporte al conocimiento científico-tecnológico; la creación de campus universitario; la inserción de la universidad en el aparato productivo del medio, la región o la comunidad ...* (2006:300).

Si consideramos el contexto socio-político en el que se crea cada una de las instituciones cuyas propuestas educativas relacionadas a la educación especial abordamos en este trabajo se observa que hay una importante diferencia entre el mandato fundacional de la UNCUYO y el del resto de las universidades. La creación de la primera responde a un momento donde prevalece un movimiento reformista que favorece la participación en el gobierno universitario de los distintos grupos que lo conforman, se lucha por la autonomía universitaria entre otros principios propios de la Reforma de 1918. Mientras que el resto de las universidades surgen como respuesta a la necesidad de finalizar con los grandes grupos estudiantiles en un momento político particular, en el contexto del movimiento conocido como *Cordobazo* en Mayo de 1969.

Parece importante señalar que si bien la UNCUYO fue la primera en fundarse, fue la última universidad en dictar las carreras relacionadas con la formación docente en el campo de la educación especial. Lo inicia en el año 1989 desde la Escuela Superior de Formación Docente y en el año 1997, al convertirse dicha Escuela en Facultad de Educación Elemental y Especial, otorga por primera vez un título universitario a sus egresados. Sin embargo, es válido recordar que el antecedente del dictado de esta carrera en la ciudad de Mendoza se remite a los mismos años en que se comienza a dictar en las otras universidades estudiadas, al inicio de la década de 1970, aunque se hayan tejido historias diferentes.

- Algunas lecturas sobre la creación y el devenir de la carrera en el contexto universitario.

El devenir histórico de la carrera en los contextos universitarios conforma un tejido cuya trama se mueve entre los cambios políticos que tienen lugar en nuestro país, con fuerte impronta de los gobiernos militares y sus aspiraciones de formar a los educadores desde una postura tecnicista y de control; las necesidades reales de profesores formados en el campo de la educación especial para cubrir los puestos de trabajo en las diferentes instituciones educativas y, paralelamente, la construcción del perfil de estos profesionales.

La formación de educadores especiales en nuestro país se inicia desde una formación especializada de acuerdo a categorías de discapacidad. Los primeros docentes en formarse fueron los Profesores de sordos en los primeros años del Siglo XX, posteriormente recibieron educación los Profesores de ciegos. Si bien estos intentos de formación fueron aislados respondieron a la necesidad de atender a los sujetos que poseían estas discapacidades, cabe recordar que el primer Instituto Nacional de Sordos surge en el año 1885 y el primer Instituto para Ciegos en 1908. En 1929 se crean 80 Clases Diferenciales en Escuelas Normales y en 1942 se funda la Escuela Diferencial N° 1 (TravelaMarquez, s/d).

Como referimos en el capítulo 1, los primeros docentes a cargo de clases especiales fueron maestros normales que recibían algún curso relacionado con la problemática de la discapacidad, dictados en su mayoría por médicos.

Fue en la segunda parte del Siglo XX que comienza a sistematizarse la formación de docentes especializados en distintas categorías de discapacidad. Y tal formación comienza a tener lugar en el contexto universitario en la década de 1970, respondiendo a diferentes razones.

La UNSL es la única que refiere que la carrera de formación de educadores en el campo de la educación especial surge un año después de la creación de la Universidad respondiendo a demandas del contexto, o sea que surge de acuerdo al documento curricular para dar respuesta a una necesidad social en el año 1974.

Mientras que en la UNaM se dicta a partir de que la universidad naciente absorbe un Instituto Terciario de Formación Docente en el que se dictaba la carrera. Cabe aquí recordar que en Argentina el Nivel de Educación Superior está formado por el sistema universitario y el sistema no universitario, este último es altamente heterogéneo y en la década de 1970 se inició el traspaso de estos institutos a los gobiernos provinciales, por otra parte muchas de las Universidades Nacionales nacentes lo hicieron absorbiendo esos centros de formación (Misiones, Río Cuarto, entre otras). Los títulos otorgados desde estos centros tradicionalmente gozaron de menor prestigio que los otorgados por las universidades, ofrecían carreras cortas, principalmente referidas a la formación docente y técnica, en lo que respecta a la carrera docente tenían mucha concurrencia de sexo femenino (Trombetta, 1998).

En relación a la UNRC la carrera surge como una tecnicatura cuando por razones políticas se cierra la carrera de Ciencias de la Educación en el año 1975. Este hecho parece indicar que la dictadura que tuvo lugar en nuestro país entre 1976-1983 con fuerte política represiva favoreció la educación de los sujetos con discapacidad, lo que conduce a pensar que educar a las personas con discapacidad no implicaba para el Gobierno de Facto amenaza alguna. Lo demuestran también al sancionar en el año 1981 la Ley Nro. 22431/81, denominada *Sistema de prestación integral a las personas discapacitadas*.

Si observamos la creación de la carrera en las tres universidades mencionadas se evidencia que responden a los fines que, de acuerdo con Rovelli (2006), estas casas de altos estudios fueron creadas: para dictar carreras no tradicionales; responder a necesidades del medio, de la región; así como también favorecer el dictado de carreras técnicas, cortas, entre otras.

La UNCUYO, si bien es la primera en crearse fue la última en otorgar título universitario a los egresados de las carreras de formación docente, pero al mismo tiempo tiene la particularidad de ser la primera en crear la Facultad de Enseñanza Elemental y Especial y es en ese contexto que retoma y revisa los Planes de Estudio de los Profesorados Terapéuticos que habían sido cerrados



en 1976 con el Gobierno militar y reabiertos en 1989 a través de la Escuela Superior de Formación Docente dependiente de la UNCUYO.

- *Algunas lecturas acerca de la formación ofrecida en cada universidad.*

Si bien puede ser interesante analizar los diferentes trayectos curriculares ofrecidos por cada universidad a lo largo de su historia en la formación de educadores especiales excedería los propósitos que nos planteamos en este trabajo, por lo que para desarrollar este punto reflexionaremos acerca del nombre de las carreras ofrecidas y las respectivas titulaciones.

Podemos considerar por una parte las propuestas de UNSL, UNaM, UNRC y por otra las de la UNCUYO. En relación a las primeras y exceptuando la última propuesta curricular que es motivo central de este estudio, evidenciamos que la oferta educativa de la UNRC surge como una tecnicatura, de tres años de duración y recién en 1980 pasa a ser una carrera de Profesor con una duración de 4 años; mientras que en la UNSL, y la UNaM si bien otorgan el título de Profesor tienen 3 años de duración. También comparten el nombre de la carrera, si bien la UNaM habla de *educación*, mientras que UNSL y UNRC hablan de *enseñanza*³⁹, las tres refieren al término *diferenciada* esto nos conduce a pensar que la formación que se ofrecía estaba centrada en un paradigma médico, donde la dificultad dependía del sujeto, se trabaja con técnicas *específicas* de acuerdo a las categorías de discapacidad; esta formación también tiene una fuerte impronta de la psicología experimental. Nelly (2005) analizando la formación basada en los primeros planes de estudio que ofrecía la UNaM menciona:

(...) se puede observar que el proyecto epistémico apunta a una formación fuertemente signada por el paradigma positivista y su expresión, en el ámbito de la educación especial, se caracteriza por la preeminencia del discurso médico patologizante y el discurso psicológico-estadístico propio del behaviorismo (2005:55).

Podemos hacer extensivo lo expuesto a las ofertas de la UNSL y UNRC, al menos a las que se realizan en la década de 1970.

Observamos también en estas universidades que desde el inicio del dictado de las carreras hay numerosos cambios de planes de estudio, principalmente a lo largo de la década de 1970 e incluso en los inicios de 1980. Compartimos con Nelly (2005) que este hecho no responde sólo a cuestiones epistémicas sino principalmente a reorganizaciones políticas, lo argumenta sosteniendo:

(...) se crean en la postrimería del Gobierno de Facto encabezado por el General Lanusse y que se está viviendo el período de transición hacia la organización democrática alrededor de un hecho histórico para nuestra nación: el retorno del Gral. Perón que, como figura consular de la República Argentina inauguró

³⁹La educación es una práctica social, y como tal, una práctica histórica y contextualizada. Definimos contextos como el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; en tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y lo temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como trasmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos) (Bambozzi, 2008: 18).

El término *enseñanza* se refiere a los modos, formas, maneras en que el docente manifiesta sus concepciones de enseñanza y del aprendizaje lo que se evidencia en las relaciones que establece con los alumnos y en las decisiones que toma en los distintos momentos de planificación curricular (Perrone y col. 2007: 167).

uno de los momentos más impactantes de la historia de nuestro país que culminará con la instalación de la dictadura más sangrienta de la que se tenga memoria en la historia de nuestro país (2005: 56).

El devenir de la propuesta curricular en la UNCUYO sigue un camino diferente, la información evidencia que la currícula no fue motivo de sucesivas transformaciones, una vez cerrada la carrera por el Gobierno en 1976, pasa a depender del Instituto Terciario de la UNCUYO ofreciéndose un profesorado diferencial de dos años de duración. Luego, una vez restaurada la democracia, se revisan y retoman las propuestas curriculares de las carreras ya dictadas en la Facultad Provincial y, al crearse la Facultad de Educación Elemental y Especial se las modificó a los efectos de cumplir con las exigencias que tiene que tener un título universitario para lograr la validación nacional.

- Algunas lecturas sobre los puntos de encuentros y desencuentros entre los Planes de Estudio vigentes y el Plan inmediatamente anterior.

Para desarrollar este apartado retomamos fundamentalmente las significaciones dadas por los docentes que integraron las comisiones curriculares que participaron de la revisión y modificación de los planes de estudio.

Con respecto a la UNSL, los docentes que participaron de la elaboración del actual diseño curricular mencionan que hubo cambios en los códigos curriculares o disciplinarios que, a su entender, *no respondieron a reacomodaciones burocráticas*. No obstante hacen alusión a la necesidad de lograr un mayor trabajo *desde la interdisciplinariedad para avanzar desde códigos curriculares de colección hacia códigos curriculares de integración*.

Si bien en las respuestas al cuestionario no especifican que comprenden por código curricular, por el contexto del texto se puede inferir que se refieren en el sentido que le otorga Lundgren(1997) cuando refiere que *un curriculum incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas (...) yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular (1997:20-21)*.

También los docentes refieren a las dificultades para alcanzar un trabajo interdisciplinario en el contexto de *una cultura docente que no fomenta la integración, y desde una dinámica de trabajo que no propicia espacios de colaboración* (cuestionario nro.1-UNSL).

En cuanto a los puntos de encuentros entre el actual Plan de Estudio y el anterior mencionan que recuperan la historia de la carrera de Profesorado en Educación Especial y el compromiso asumido tanto desde la Universidad como desde la Facultad de Cs. Humanas en su creación. Señalan también que avanzan hacia la formación de profesionales comprometidos con los derechos humanos, lo que se expresa en la tarea formadora en investigación y extensión que les compete.

En relación a los puntos de desencuentro refieren al cambio en la formación desde una concepción técnica de la educación especial vigente en el currículo anterior a una *perspectiva*

crítica que incluye la dimensión política, cultural, social, ideológica de la educación y de la educación especial (cuestionario nro. 1-UNSL).

En lo que refiere a la UNaM, integrantes de la Comisión Curricular que participaron en la elaboración del Plan de Estudio mencionan que los cambios que tuvieron lugar fueron sustanciales, estructurales y que no hubo puntos de encuentros con el Plan de Estudio anterior debido a que consideran que *el salto epistémico fue cuanti-cualitativo* (cuestionario nro.2-UNaM).

Entre los cambios más significativos que posibilitó el actual plan mencionan: el modelo paradigmático; la problematización de la didáctica de las disciplinas, su trasposición al plano de la educación especial; la cantidad de horas presenciales; la formación generalista; la posibilidad de inserción de los egresados en el ámbito de la salud y el bienestar social.

Entre los aspectos que aún siguen siendo problemáticos en el plan actual refieren a la formación interdisciplinaria; la distancia entre la *teoría profesada* y la *teoría en uso*⁴⁰ y la falta de equilibrio entre los aspectos teórico-prácticos.

Los actores institucionales que participaron en la elaboración del actual Plan de Estudio en la UNRC refieren a que tuvieron lugar cambios sustantivos que surgieron del debate sobre la *práctica del futuro profesional de la educación especial*, a partir de las nuevas demandas sociales de intervención educativa y de las nuevas aproximaciones teóricas.

Mencionan también aquellos aspectos difíciles de cambiar *que hacen a las representaciones, creencias, prejuicios de los docentes de la carrera que muchas veces no favorecen que los cambios se produzcan* (cuestionario nro. 3-UNRC). Otra dificultad que refieren es la realidad de las universidades que si bien en la década de 1990 impulsaron las reformas de los Planes de Estudio no fueron acompañados por los recursos económicos necesarios, lo que dificultó su implementación (cuestionario nro.4-UNRC).

Entre los cambios más significativos destacan la ampliación del alcance del título que pasa a ocuparse, además de la discapacidad mental, de las discapacidades sensoriales y motrices; la estructura del plan que incluye un núcleo de formación general básica y otro de formación específica al campo de la educación especial, la inclusión de seminarios y talleres con el propósito de facilitar una mejor articulación con la práctica específica de cada una de las orientaciones que abordan. Además mencionan que se adecua a las transformaciones que atraviesa el sistema educativo en general y, específicamente el cambio de paradigma en la educación especial, finalmente destacan la posibilidad de trabajar en ámbitos que trascienden lo educativo, como el ámbito de salud, investigación, etc.

⁴⁰ En el contexto educativo se entiende como *teoría profesada* a aquello que los docentes dicen que hacen en una situación educativa determinada, es lo que creen hacer; mientras se denomina *teoría en uso* a lo que verdaderamente hacen (Argyris y Schön. 1974, en BrockbandlanMcGill 2002).

En relación a la UNCUYO la información obtenida refiere a que los cambios que tuvieron lugar tenían como propósito mejorar el perfil del graduado y facilitar su inserción en el contexto educativo. Al otorgarle grado universitario tuvieron que revisar la carga horaria y la duración de la carrera (cuestionario nro. 6-UNCUYO).

Sin embargo, plantean que los cambios más importantes estuvieron dados por la decisión de realizar una formación disciplinar común entre los estudiantes de profesorado de educación común y especial, lo que condujo a incorporar a la carrera de educación especial los fundamentos de las ciencias y sus respectivas didácticas. Este cambio se pensó para otorgarle al docente especial las estrategias didácticas necesarias para realizar las adaptaciones curriculares tanto en el contenido como en las formas de enseñarlo en las distintas disciplinas (cuestionario nro. 6-UNCu).

Entre los puntos de desencuentro mencionan la duración de los nuevos planes de estudio, la resistencia de algunos docentes provenientes del campo de la educación especial que, ante los cambios, tuvieron temor de perder sus espacios de trabajo. Otro temor que se evidenció es el de perder espacios de formación específica en el campo de la discapacidad a partir de la incorporación de conocimientos más generales.

Mencionan como punto problemático, aún presente en la actualidad, que los planes *están saturados de espacios curriculares, muchos de ellos con contenidos superpuestos, que no se logra una verdadera articulación (ni horizontal ni vertical), que no se logra abrir los planes hacia posturas más evolucionadas, como por ejemplo: tomar créditos en otras facultades, implementar cátedras paralelas particularmente en espacios curriculares eternamente enfrentados (ejemplo oralismo/bilingüismo), seminarizar distintos espacios, etc.* (cuestionario nro. 6-UNCUYO).

En relación a otras respuestas obtenidas en los cuestionarios se puede hacer referencia a que integrantes de la Comisión Curricular referida a la Carrera de Profesorado Terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores mencionan que los cambios fueron fundamentalmente organizativos y que se cuidó que no influyera sobre lo sustantivo debido a que no era el propósito de esa revisión curricular. Entre los puntos de encuentro mencionan *la especificidad de la especialidad. Y como desencuentro refiere a la extensión innecesaria de la carrera, quite de horas del plan de estudio a lo específico de la especialidad, ambigüedades y confusión en el alumnado respecto de la especificidad y rol profesional, de la formación técnica y de aplicación de la formación de la carrera* (cuestionario nro.5-UNCUYO).

Podemos sintetizar lo expuesto afirmando que, de acuerdo con las voces de la mayoría de los protagonistas, en todas las universidades los cambios se pueden considerar sustanciales. Tuvieron como eje central la ampliación del campo profesional de los egresados; la modificación del paradigma desde el que se forman los futuros docentes (de una concepción tecnicista a una concepción socio-educativo, ampliando la formación en el campo de las didácticas), también se

evidencia en algunas universidades una tendencia a favorecer el desarrollo de una actitud crítica reflexiva, lo que incluye en la formación las dimensiones política, cultural, social, ideológica de la educación, entre otros.

También es significativo que los integrantes de las comisiones curriculares de las distintas universidades hacen referencia a los mismos puntos problemáticos, mencionando principalmente la dificultad que se presenta para poder trabajar interdisciplinariamente, la distancia que existe entre *la teoría profesada y la teoría en uso*, la falta de articulación curricular entre asignaturas de la carreras, las dificultades en la relación teoría práctica, entre otras.

Posiblemente los distintos contextos universitarios al pensar sus planes abordaron con diferentes grados de profundidad los aspectos señalados, pero todos en alguna medida tendieron a avanzar hacia una formación que considere los nuevos paradigmas educativos. En ese sentido los currículos de formación estudiados son superadores de los que les precedieron.

Las dificultades que los docentes mencionan hacen referencias a aspectos difíciles de modificar y para lograrlo se requiere de un trabajo constante y extenso que implica el compromiso de la totalidad del cuerpo docente de una carrera con el propósito de trabajar en forma conjunta, valorando el aporte de cada área disciplinar, interrelacionándolas, considerando los objetivos propuestos en la formación profesional de la carrera, al mismo tiempo que reflexionan sobre los modos de enseñar y cómo se vincula dialécticamente la teoría con la práctica profesional.

3.1.2 - Procedimiento de consulta curricular

En esta dimensión de análisis nos proponemos reconstruir el proceso por el cual se gestionó la revisión y cambio de los planes de estudio en cada universidad. Interesa identificar a los actores institucionales que participaron en la tarea, el modo en que fueron convocados, las estrategias que utilizaron para desarrollar la tarea, entre otros aspectos.

En el año 1990 en la UNSL surge la inquietud de modificar el Plan de Estudio, para lo cual se conformaron diferentes comisiones de trabajo que tuvieron a su cargo la organización de jornadas, talleres, con el propósito de discutir los contenidos teóricos y prácticos de la formación, las estrategias de enseñanza de los formadores y la situación de los alumnos ingresantes a la Carrera (Plan de estudio UNSL, pág: 3). Se elaboraron diversas propuestas curriculares que, según se menciona en el diseño curricular llegaron a presentarse al Consejo Directivo, pero diversos motivos pospusieron su discusión y aprobación.

En el año 1997 toma impulso nuevamente la modificación curricular de la carrera, el Dpto. de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL se propone como objetivo revisar y modificar los planes de estudio vigentes favoreciendo el desarrollo de estrategias de trabajo diferentes a las que tradicionalmente se consideraron a la hora de la

transformación curricular. Interesaba buscar estrategias que facilitaran la participación, el trabajo colaborativo y el compromiso de todos los docentes que intervienen en el dictado de las materias de las diferentes carreras. Ante tal inquietud, el Decano de la Facultad de Ciencias Humanas aprueba por Resolución Nro. 1002/97 el *Programa para la transformación curricular de las Carreras del Departamento de Educación y Formación Docente*.

La Transformación curricular se inicia a partir de un taller de reflexión con los docentes de las carreras del departamento, coordinado por la licenciada Marta Souto. Granata y Cometta (2001)⁴¹ argumentan que dicho encuentro *actuó como revelador de los obstáculos, dificultades y miedos que operan históricamente en la concreción de las transformaciones curriculares*.

El taller creó el contexto adecuado para iniciar la tarea de modificación curricular y se conformaron tres comisiones de trabajo. Una tuvo como tarea analizar los planes vigentes a partir de criterios acordados con anterioridad, con el propósito de detectar problemas y producir información de utilidad para la construcción de las nuevas propuestas. La segunda comisión se ocupó del análisis de las demandas y necesidades que orientan y fundamentan las propuestas curriculares y; la tercera tuvo a su cargo el análisis de documentos y materiales producidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de San Luis, en relación a la reforma educativa.

Cuando las diferentes comisiones concretaron sus trabajos se realizó un segundo taller con el propósito de construir el estado de situación de las carreras que se dictan bajo la responsabilidad del Departamento y elaborar un perfil que enuncie los problemas más significativos y algunas alternativas para modificarlos.

En ese contexto, se elaboró una propuesta curricular básica que sirvió como disparador para que las comisiones de las diferentes carreras, entre ellas la de profesor en educación especial, comenzaran a elaborar las propuestas curriculares específicas.

Para lo cual consideraron nuevas estrategias de trabajo de planeamiento curricular bajo la orientación de la Lic. Susana Barco, impulsaron una dinámica organizativa que favoreciera la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria: docentes, alumnos, propiciaron que se incorporen a diversas comisiones de reflexión, y egresados, que para conocer sus opiniones utilizaron como estrategia la realización de entrevistas, cuyo análisis brindó interesantes aportes a considerar en la modificación curricular.

En el Plan de Estudio de la carrera estudiada se hace referencia a que

El currículum más que un Plan de Estudio es un proyecto que reestructura la actividad académica, que convoca a un esfuerzo colectivo, condiciona desde lo político, lo social, lo cultural, lo institucional y pedagógico y que tiene que ser pensado en la mediación de exigencias y demandas sociales expresadas en el desarrollo de una profesión. En este sentido se entiende como un instrumento para la modificación del proyecto de enseñanza(Plan de estudio UNSL, pág.: 4).

⁴¹Publicación que las autoras proponen como respuesta a una de las preguntas de cuestionario.

También menciona el documento curricular como un hecho significativo para el diseño de la nueva propuesta educativa la participación de los docentes de la carrera en eventos nacionales e internacionales, referidos a la formación docente en general y a la formación de profesores de educación especial en particular. Esto permitió confrontar problemáticas surgidas a partir de diferentes rupturas que tuvieron lugar en el campo de la educación especial y arribar a conclusiones que fueron consideradas en el nuevo plan.

La propuesta curricular naciente fue sometida a diferentes instancias de discusión y reformulación hasta que se concretó el diseño curricular definitivo.

Conceptualizan al *currículo como un proyecto de permanente construcción* y para dar respuesta a esa creencia refieren a diferentes instancias de trabajo con el propósito de producir documentos que orienten la implementación, también consideran la posibilidad de hacer un seguimiento del currículo en acción a través de reuniones de los equipos docentes y la aplicación de encuestas semiestructuradas.

Granata y col. (2001) mencionan algunas dificultades para llevar a cabo este seguimiento, entre otras: falta de condiciones propicias desde lo académico y administrativo, poca disponibilidad de recursos materiales y humanos; dificultad para encontrar espacios y tiempos de reflexión con los equipos docentes; agregan que en ocasiones los enfoques de enseñanza no condicen con las orientaciones dadas en los nuevos proyectos curriculares.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 9:

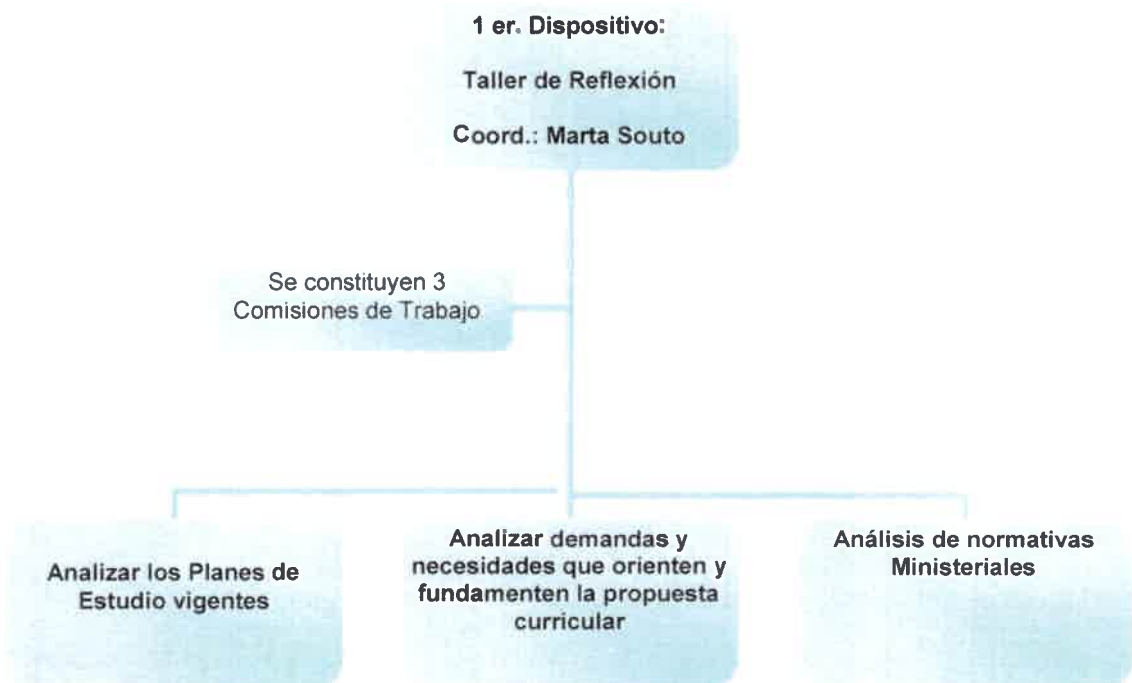
UNSL

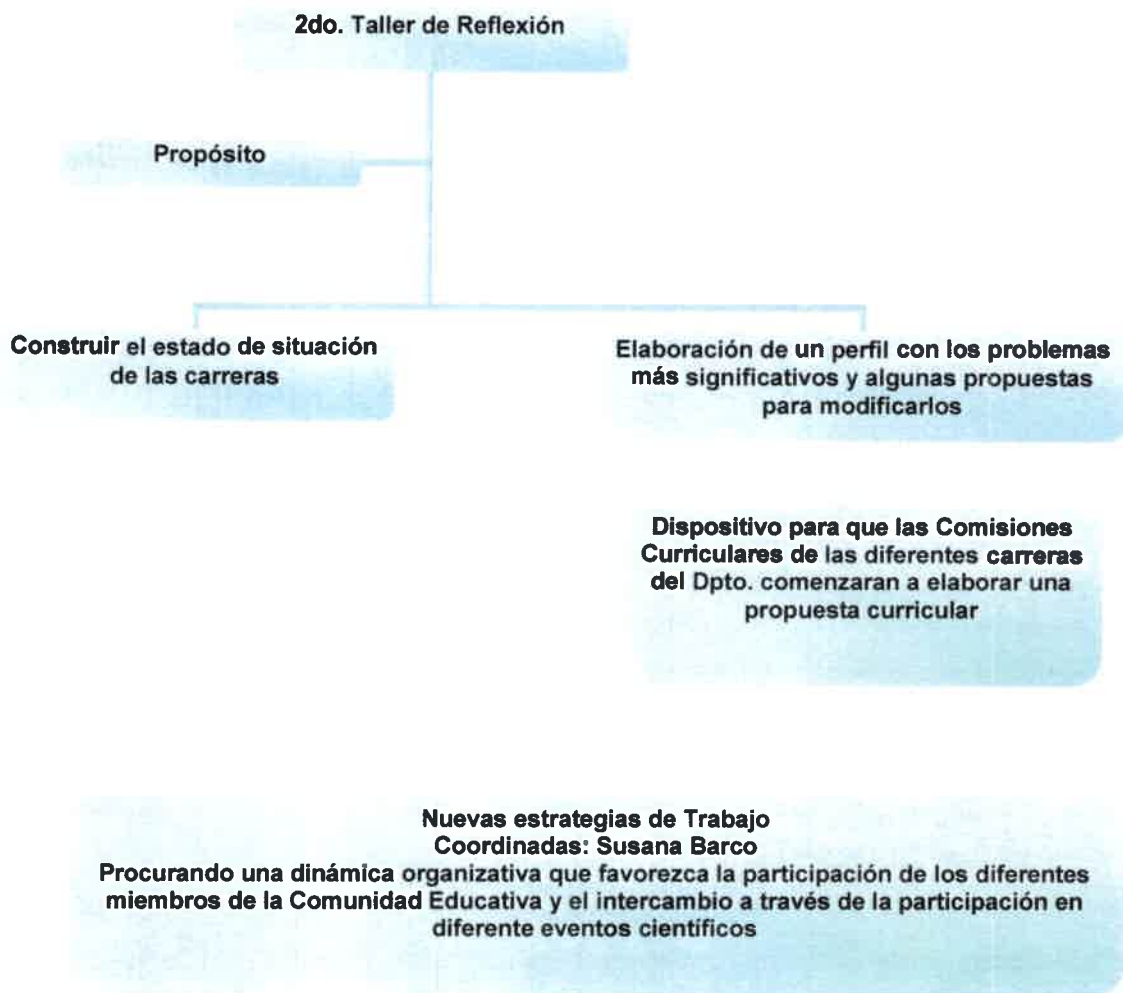
1990- Primeros intentos de modificación curricular



Elaboración de propuesta curricular que se presentó ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas

1997 – Resolución CD 1002/97- Se aprueba el *Programa para la transformación curricular de las carreras del Dpto. de Educación y Formación Docente.*





Cuadro N° 9. Procedimientos de consulta curricular UNSL

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas

En relación a la UNaM, en la Resolución del Consejo Superior Nro. 059/96 que aprueba el Plan de Estudio se hace referencia que para su elaboración se realizaron numerosas consultas, al mismo tiempo que se solicitó asesoramiento a centros y profesionales reconocidos por su trayectoria en el campo de la educación especial.

La información obtenida a través de los cuestionarios a miembros de las comisiones curriculares permite ampliar este punto, sostienen que las modificaciones realizadas al diseño curricular desde la creación de la carrera hasta incluso la del año 1982 fueron *parciales-coyunturales considerando sólo aspectos procesuales-didácticos tales como asignaturas, cantidad y distribución de horas, perfiles (...)*(cuestionarionro. 2-UNaM) pero que no tuvo lugar una transformación integral-estructural en el sentido planteado por Alba (1991):

... como síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, portadora de aspectos estructurales formales y procesuales-didácticos, que pensada e impulsada por diferentes grupos y sectores de la sociedad intenta ofrecer un modo particular de acceder a los valores de la cultura, a fin de transmitirlos sea para conservarlos o transformarlos (Alba, 1991, en cuestionario Nro.2-UNaM).

Mencionan que la primera modificación estructural-integral comenzó a gestarse a fines de 1980 cuando, una vez finalizado el gobierno militar, bajo el proceso de normalización se concursaron los cargos docentes. En ese contexto el punto crítico estuvo dado por el cuestionamiento realizado por parte de un número significativo de docentes externos integrantes de los distintos jurados evaluadores de carrera docente acerca de *los modelos paradigmáticos y teóricos-metodológicos sostenidos por la casi totalidad de los concursantes* (cuestionario nro. 2-UNaM).

Ante esta situación la universidad contrató un referente externo que trabajó con el conjunto del cuerpo docente por casi cinco (5) años, tuvo como propósito redefinir el proceso de formación a la luz de los nuevos paradigmas. Durante el trabajo tuvieron lugar posicionamientos internos encontrados, con una fuerte tensión entre lo viejo y lo nuevo, al decir de los docentes que respondieron el cuestionario:

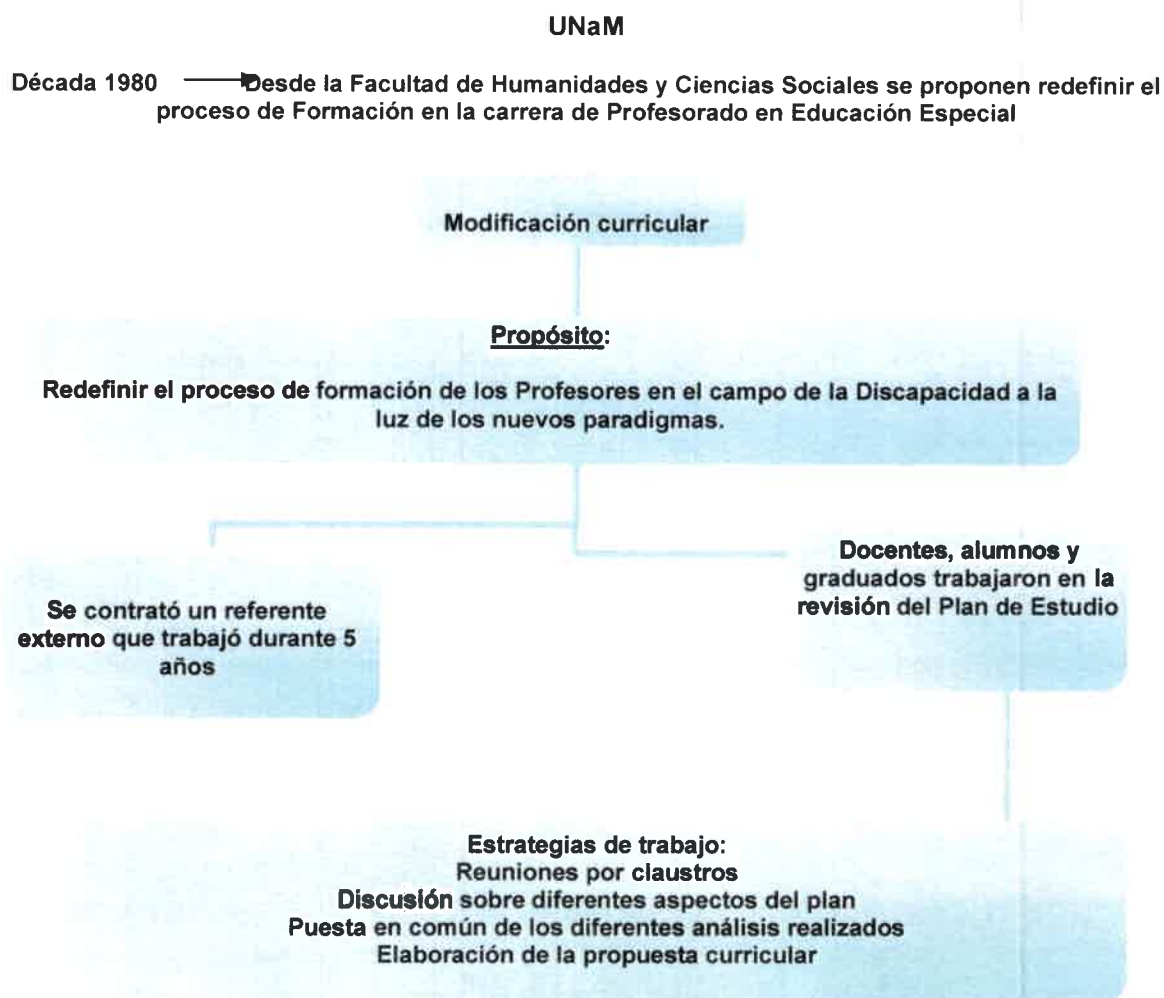
La carrera "estalló", en el sentido doltoniano de la "institución estallada". Y fueron intensos debates y las luchas intestinas porque no sólo se trataba de aspectos procesuales-didácticos sino que lo que se estaba tensionando era la concepción ideológico-política de la problemática de la discapacidad. No fue fácil, ni sencillo y se logró tramitar lo patológico instituido por una tarea que resolviera el conflicto a través de pensar un nuevo orden instituyente (cuestionario nro. 2-UNaM).

Es así que bajo la conducción de un grupo de docentes se inicia la tarea de revisar, modificar o idear un nuevo plan de estudio, quienes convocan a participar a estudiantes y graduados. Esta incorporación, al decir de los protagonistas, fue una de las conquistas más importantes que tuvo el grupo de docente, se los incorporó como consultores naturales y produjeron un documento que socializaron en una jornada organizada con ese propósito.

Entre las estrategias llevadas a cabo para concretar la reforma curricular refieren a reuniones por claustro y puesta en común de los diferentes análisis realizados. Un grupo de docentes coincidía con los graduados y estudiantes en que la debilidad mayor del plan de estudio vigente en ese momento era el posicionamiento paradigmático y los aspectos curriculares relacionados con el área de las didácticas.

El nuevo plan fue aprobado en 1996 y se priorizó un docente con formación en investigación, hecho que fue puesto en evidencia y objetado por los técnicos de la Secretaría de Política Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación. Si bien la comisión curricular aceptó la observación, mantuvieron la propuesta de formación a través de seminarios optativos, temas libres donde se desarrollan las primeras aproximaciones a la investigación educativa.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 10:



Cuadro N° 10. Procedimientos de consulta curricular UNaM

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas

En relación a la UNRC, en los cuestionarios los docentes relatan que la inquietud para la modificación curricular surge a mediados de 1990 tras una política que implementa Rectorado que tiene como objetivo mejorar los diseños curriculares y perfiles profesionales de todas las carreras de grado (Resolución CS Nro. 271/01). Agregan además, que en el caso de la carrera que nos ocupa, se justifica la elaboración de un nuevo plan que redefina el rol profesional del educador especial, considerando fundamentalmente los nuevos lineamientos educativos relacionados al campo de la educación especial dados por la Ley Federal de Educación, como también los nuevos marcos teóricos vigentes en este campo de conocimiento.

Para trabajar en esta modificación curricular se constituyó alrededor de 1992 una comisión revisora del plan formada por docentes de diferentes áreas de la educación especial y alumnos de

los últimos años de la carrera, también colaboró con este grupo de trabajo docentes de la secretaría académica de la universidad quienes asesoraron en relación a la documentación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que debía considerarse en la elaboración del nuevo plan de estudio, además actuaron como nexo para las consultas que debieron realizarse ante el mencionado Ministerio.

Los docentes integrantes de la comisión iniciaron su tarea revisando las *preocupaciones, visiones, expectativas, intereses de los integrantes de los diferentes equipos de cátedra en relación a la carrera y el dictado de la asignatura en ese contexto con el objetivo de llegar a consensuar posturas o enfoques y a partir de ello plantearse objetivos comunes a seguir* (Cuestionario nro.4-UNRC). Mantenían reuniones periódicas donde se analizaba lo que cada integrante o grupo de integrantes habían elaborado en relación a diferentes aspectos del plan de estudio.

También analizaron planes de estudio de otras universidades, así en el diseño curricular de la carrera mencionan que para la elaboración del nuevo proyecto se consideró como antecedente el Plan de Estudio que la UNaM había implementado en el año 1997, aprobado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

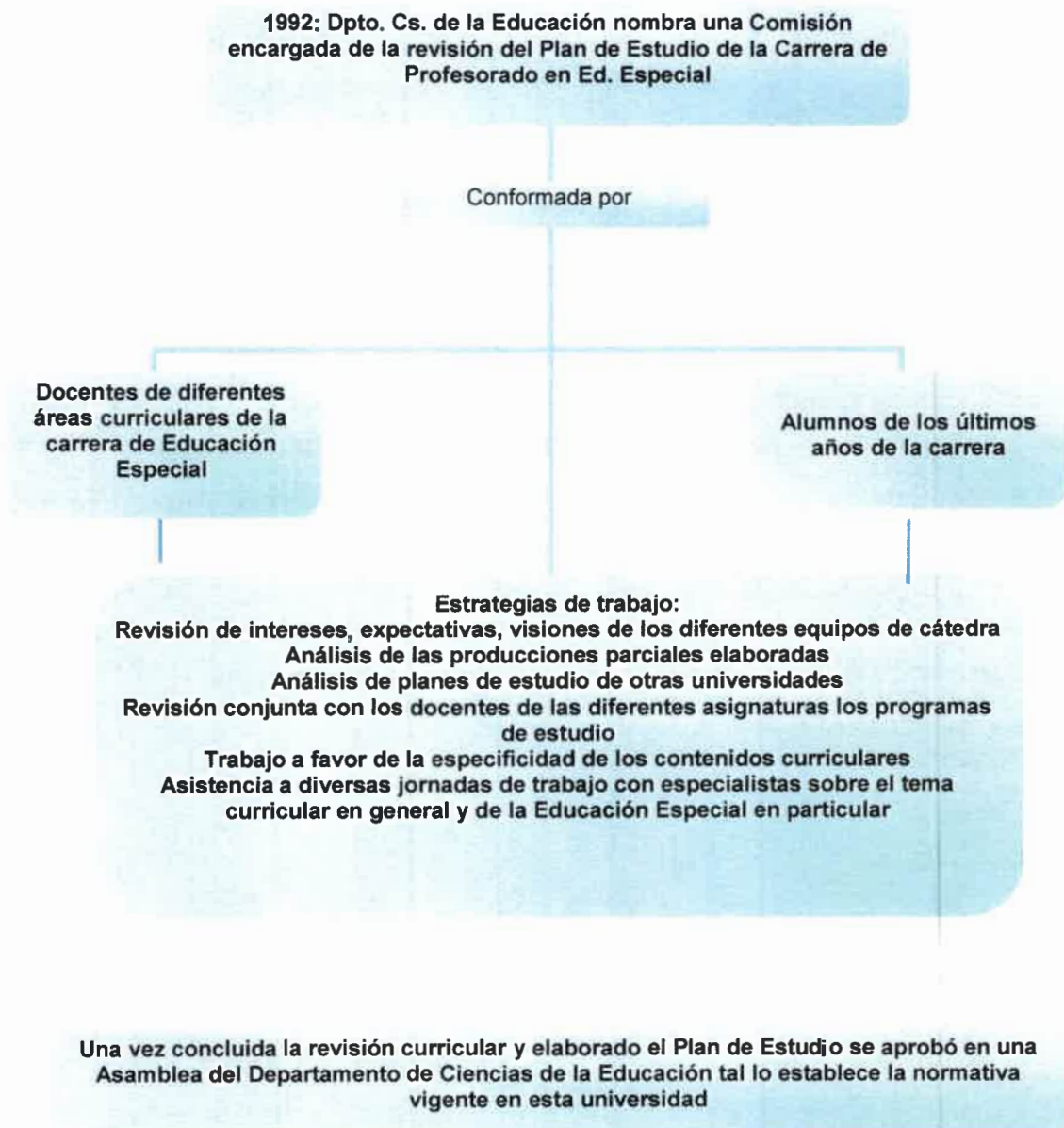
Al mismo tiempo, la comisión curricular solicitó la colaboración de los docentes de las diferentes asignaturas para que revisaran sus programas. A aquellos que dictaban la materia para alumnos del profesorado en educación especial conjuntamente con alumnos de otras carreras se les pidió que incorporaran contenidos específicos del campo de la educación especial, en la medida de sus posibilidades.

También se hace referencia, tanto en el plan de estudio como en las respuesta al cuestionario, de la asistencia por parte de miembros de la comisión curricular a numerosas jornadas, algunas organizadas por el área de estudios y proyectos de la secretaría académica de la UNRC, en las que se contó con la presencia de destacados especialistas en el tema curricular como Díaz Barriga, Elena Auberdiaç, Elena Etcheverry, Alfredo Furlan. Y otras acciones realizadas a partir de gestiones hechas por la misma comisión curricular que contaron con especialista en la temática de la educación especial, como Liliana Pantano, Mabel Yabarone, María Maldonado, Marta Bonetto de Andreatta, entre otros.

También refieren como antecedentes algunos Proyectos Pedagógicos Innovadores implementados en los años 1993, 1994, 1995 y 1996 en diferentes cátedras que tuvieron como propósito favorecer en los alumnos la observación participativa y la construcción del rol docente y directivo. Al mismo tiempo mencionan los aportes de un proyecto de investigación en el que se abordó el tema de la integración de sujetos con necesidades educativas especiales a la escuela común, aprobada en el año 1995 y diversas tareas de extensión realizadas por distintas cátedras involucradas en el dictado de materias en la carrera.

En el cuestionario los docentes hacen referencia a que una vez finalizada la elaboración del proyecto y antes de ser elevado a las autoridades correspondientes fue aprobado en una Asamblea Departamental, primera instancia de aprobación de acuerdo a la normativa de la UNRC.

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 11:



Cuadro N° 11. Procedimientos de consulta curricular UNRC

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas

De acuerdo con las respuestas dadas en los cuestionarios los diseños curriculares de las carreras del ámbito de la educación especial que se dictan en la UNCUYO se modificaron con el propósito

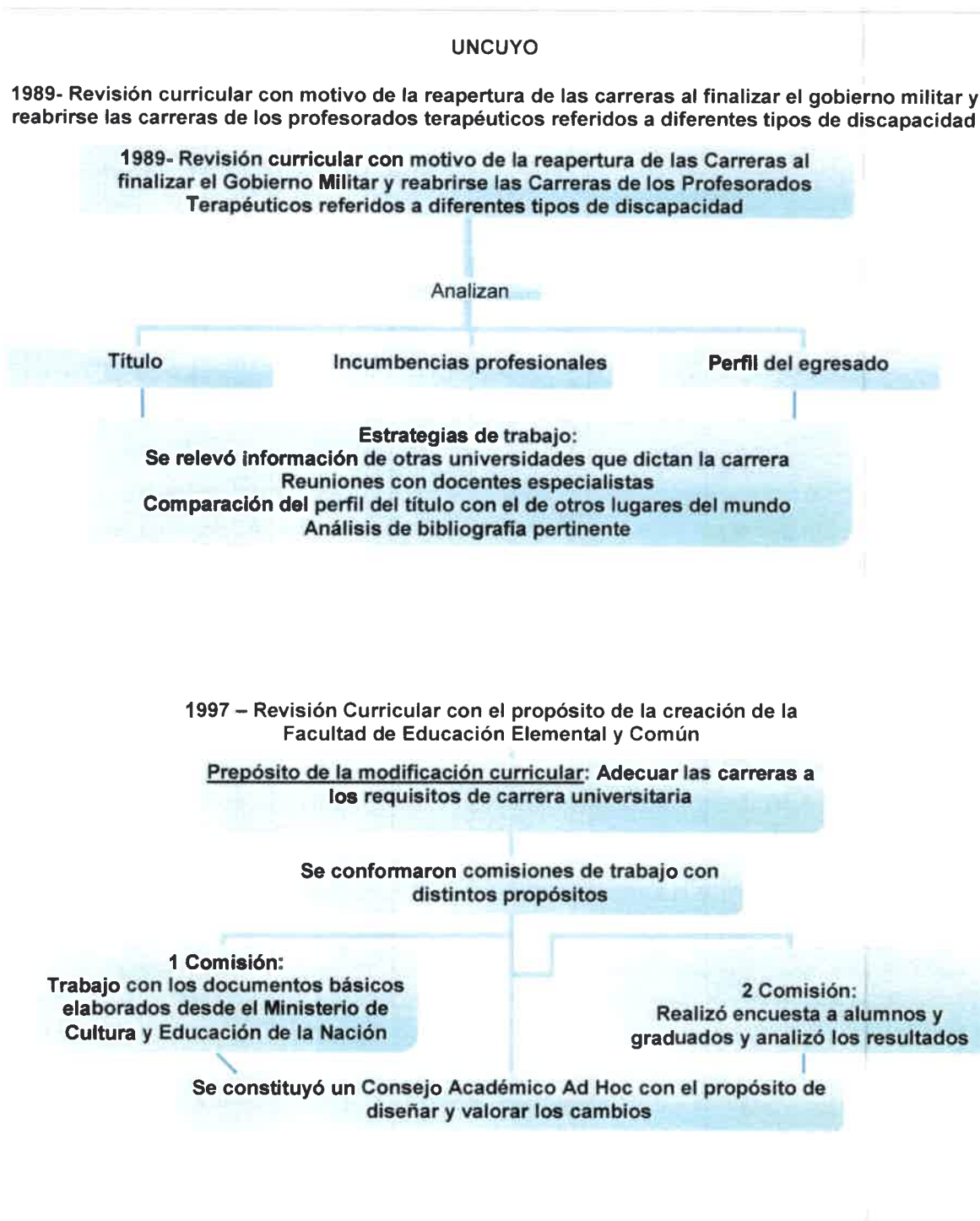
de cumplir con los requerimientos de una carrera universitaria de grado cuando la Escuela Superior de formación Docente de la UNCUYO se constituyó en Facultad.

Mencionan que, posiblemente, las modificaciones más importantes de estos planes de estudio tuvieron lugar cuando se reabrieron las carreras, luego del gobierno militar en el año 1989, oportunidad en que se efectúa un análisis de la determinación del título, las incumbencias profesionales, el perfil del egresado, del plan de estudio en general. Para lo cual relevaron información de otras unidades académicas que otorgaban esos títulos, se reunieron con docentes especialistas, compararon el perfil del título con el de otros lugares del mundo, consultaron bibliografía pertinente.

Retomando la última modificación que es la que interesa a los fines del presente estudio relatan que se abordó la tarea a dos niveles, por una parte, una comisión de reforma de los planes que *trabajó con los documentos bases del ministerio, procesaba los resultados de las encuestas y consultas y revisaba planes existentes en otras universidades* (cuestionario nro. 5-UNCu) y, por otra parte, las estrategias de consultas a los diferentes sectores; agrega que cuando se lograba un avance importante en esos dos aspectos se llevaba a cabo una jornada institucional de consulta.

En otro cuestionario mencionan que se hicieron reuniones docentes por carrera, consultas a graduados a través de encuestas y a alumnos de quinto año, además se confrontó con los lineamientos estipulados desde el Ministerios de Cultura y Educación de la Nación y se constituyó un consejo académico ad hoc con el propósito de diseñar y valorar los cambios. De ese modo se elaboró *un diseño curricular y la parrilla de distribución* (cuestionario nro. 6-UNCu).

Lo desarrollado se sintetiza en el cuadro N° 12:



Cuadro N° 12. Procedimientos de consulta curricular UNCUYO

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas

Lo expuesto abre la posibilidad de realizar diversos análisis, considerando los objetivos del presente trabajo nos interesa reflexionar sobre dos aspectos, por una parte como se fue construyendo la necesidad de revisar y reelaborar los planes de estudio de las carreras

relacionadas a la formación de profesores en educación especial y, por otra, las estrategias que utilizaron para abordar el trabajo de modificación curricular en cada una de las universidades estudiadas.

- *Algunas lecturas sobre la construcción de la necesidad de revisar y reelaborar los planes de estudio*

La necesidad de revisar los planes de estudio en las diferentes instituciones educativas tiene lugar avanzada la década de 1980, y se impulsan desde los órganos de gestión universitaria en la de 1990. Así, en la UNaM la necesidad de revisar la propuesta curricular comienza a gestarse a fines de 1980 a partir de los concursos docentes para la provisión de cargos regulares; en esa misma época en la UNSL y la UNRC algunos grupos de docentes elaboraron anteproyectos que fueron presentados ante diferentes instancias del gobierno universitario, pero que diversos motivos pospusieron su discusión y aprobación, los anteproyectos que finalmente se aprueban en estas universidades datan de 1996 (UNaM), 2000 (UNSL) y 1997 (UNRC). En la UNCUIYO los docentes entrevistados mencionan que el cambio de plan de estudio más significativo es de 1989, momento en que se reabren las carreras de *los profesorado terapéuticos destinados a dar respuestas a discapacidades sensoriales y cognitivas* luego de la dictadura militar, dependiendo en ese momento de la Escuela Superior de Formación Docente de la UNCUIYO, posteriormente hay una nueva revisión curricular al momento de crearse la Facultad de Educación Elemental y Especial, aunque impulsada con diferentes objetivos. De lo expuesto se evidencia que los primeros movimientos a favor de una revisión curricular surgen conjuntamente con el retorno del gobierno democrático en nuestro país.

Puiggrós (2006) menciona que las sucesivas administraciones del gobierno militar se propusieron

...restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la patria financiera; subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un período de fuerte monopolio ideológico y político-estatal (2006:172).

El gobierno militar se caracterizó por una marcada intervención en el sistema educativo, específicamente en relación al ámbito universitario la autora refiere a: represión en la comunidad educativa, arancelamiento, cupos, exámenes de ingreso, eliminación de carreras, cierre de universidades, entre otras. Acontecimientos que se evidencian en el devenir de las carreras estudiadas en las distintas universidades.

Finalizado este período y con el retorno a la democracia el entonces Presidente Raúl Alfonsín convocó a distintos sectores políticos y sociales a debatir el problema de la Educación Pública. En 1986 se da inicio al Segundo Congreso Pedagógico Nacional autorizado por el Congreso Nacional (Ley 23.114); en ese contexto tuvieron lugar diversos actos, debates públicos, asambleas multitudinarias, espacios en los que la sociedad se manifestó por una educación democrática.

En relación a la política educativa del gobierno conducido por Raúl Alfonsín, Puiggrós (2006: 180) argumenta que *desplegó el progresismo sobre las fuerzas retrógradas y las intenciones modernizantes y participativas sobre el autoritarismo [...] terminó con el control policial a docentes y estudiantes, con las currículas dictatoriales y con las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades.*

Es en el contexto del retorno a la democracia donde surgen los primeros movimientos a favor de la revisión de los planes de estudio de los profesorados destinados a formar docentes en el campo de la educación especial. Pero, el único cambio curricular que se concreta en ese período de gobierno es el de las carreras de los Profesorados terapéuticos destinados a la educación de diferentes tipos de discapacidad que se reabren en el Instituto de Formación docente dependiente de la UNCUYO, en las demás universidades se elaboraron algunos anteproyectos que no llegaron a ser aprobados.

Lo expresado evidencia que fue una etapa de búsquedas de nuevas experiencias en el contexto de una situación educativa caótica, devastada por el gobierno militar.

También es necesario mencionar que este primer gobierno democrático en nuestro país finaliza su gestión con una fuerte crisis financiera, con una hiperinflación devastadora que repercutió en las diferentes actividades, entre ellas la educación.

Posteriormente, la política educativa durante las Presidencias de Carlos Saúl Menem posibilitó una nueva corriente tecnocrática en la Argentina, Puiggrós (2006) refiere que

(...) la política educativa adscripta al neoliberalismo se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente... (2006: 185).

Se sancionan tres leyes que cambian la historia del Sistema Educativo Argentino: La Ley 24.048/93 que transfiere los establecimientos educativos nacionales a las provincias; la Ley Federal de Educación 24.195/94 y la Ley de Educación Superior 24.521/95.

Es en este nuevo escenario educativo en el que se concretan los cambios curriculares estudiados en este trabajo. Si bien hubo distintos intentos de modificación curricular, los mismos se concretaron cuando fueron impulsados por los equipos de gestión de las universidades respondiendo a la necesidad de adecuarse a las nuevas leyes y normativas de la política impuesta por el gobierno neoliberal.

Lo expuesto evidencia cómo el currículo, al decir de Alba (2000) *constituye una propuesta político-educativa* que se gesta a partir de la historia de cada institución educativa marcada por los diferentes momentos socio-políticos. Es así como en cada una de las instituciones estudiadas podemos encontrar particularidades inscriptas en sus propia historia al momento de gestarse la reforma curricular, además cada una de ellas enfrenta la política educativa a partir de estrategias

construidas en su propio devenir, y es lo que posibilita el surgimiento de un perfil institucional y de carrera que las particulariza y distingue.

- Algunas lecturas acerca de las estrategias utilizadas para abordar el trabajo de modificación curricular.

Contreras retomando a Beauchamp (1981, en Contreras 1994) menciona dos aspectos centrales en el proceso de planificación curricular, por un lado la implicación de los actores de la comunidad educativa en el proceso y, por otro, las estrategias de trabajo utilizadas para concretar la planificación.

El primer aspecto identificado conduce al autor citado, retomando a Gress y Purpel (1978, en Contreras 1994: 216), a realizar dos preguntas... *¿A qué nivel de comunidad social debe planificarse el currículo?, La segunda es ¿Quién debe participar en el proceso de planificación?*

Si transferimos las preguntas al contexto de los planes de estudio motivo de este trabajo, en relación a la primer pregunta, al interior de la universidad el ámbito natural para realizar el diseño curricular es el que se responsabiliza del dictado de las carreras, en la mayoría de las universidades estudiadas son los Departamentos; es así que en la UNSL, el Departamento de Educación y Formación Docente; en la UNaM, el Departamento de Educación; en la UNRC, el Departamento de Ciencias de la Educación y tuvieron la colaboración de diferentes áreas de las Facultades y de los Gobiernos Centrales, quienes finalmente son los que aprueban las modificaciones o el cambio curricular.

En la UNCUYO es donde se identifican algunas diferencias en la organización, la Facultad de Educación Elemental y Especial si bien se organiza por Departamentos lo hacen considerando los campos epistemológicos sustentados por áreas de incumbencias de la Facultad, las carreras dependen de la Secretaría Académica de la Facultad y cada una de ellas contaba en aquel momento con un Director de carrera, por lo tanto la necesidad de la revisión de los planes de estudio posiblemente se gesten desde la mencionada secretaría. Aunque, es importante recordar, que la revisión curricular de los planes estudiados se realizó en el contexto de creación de la Facultad de Educación Elemental y Especial y con el propósito de que los diseños curriculares cumplan con los requisitos de un plan de estudio de nivel universitario, ya no terciario como había sido hasta ese momento. En todas las instituciones se evidencia, la preocupación por respetar la normativa nacional vigente, indispensable para que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación le otorgue el Alcance Nacional del título.

Esto responde a lo que Eggleston (1980, en Contreras, 1994) refiere cuando sostiene que *toda propuesta curricular se encuentra definida en el marco del sistema social y de las formas que este tiene legitimadas para tratar de resolver tales cuestiones* (1994: 216). Es así que, en el contexto de las universidades públicas, la elaboración y aprobación de los planes de estudio parecieran tener un dispositivo similar en las distintas instituciones. El diseño curricular se realiza desde los actores

institucionales más cercanos a la dependencia que se responsabiliza por el dictado de la carrera, pero con un seguimiento y control desde los diferentes niveles jerárquicos del sistema universitario, quienes finalmente tienen la facultad de aprobarlos (Departamentos – Facultad – Universidad – Ministerio).

Además, si bien los que trabajan a favor de concretar la reforma curricular son principalmente docentes, alumnos y graduados de las carreras con el apoyo de diferentes áreas del gobierno universitario, para que estas modificaciones o cambios curriculares lleguen a concretarse se requiere que la iniciativa o la necesidad de cambio surja como decisión política en instancias de gobierno superior. Tanto en la UNSL como en la UNRC cuando las modificaciones curriculares surgieron como iniciativa de un grupo de docentes, los anteproyectos elaborados fueron presentados a los órganos de conducción pertinente pero no se aprobaron, el cambio curricular recién tuvo lugar cuando hubo una decisión política desde los órganos centrales de conducción universitaria de modificar los planes de estudio.

Lo desarrollado evidencia que las instituciones educativas funcionan de determinadas maneras, y que siempre hay una opción de política curricular que determina *el grado de control al que deben someterse profesores y alumnos en materia de enseñanza, así como el margen de autonomía que estos tienen para definir los contenidos y las formas de enseñar* (Contreras 1994:217).

En cuanto a la segunda pregunta planteada por el autor citado acerca de *¿Quién debe participar en el proceso de planificación?*, Barco (2005) refiere

El procedimiento de uso corriente desde un siglo atrás para elaborar un plan de estudio, consiste en la designación de docentes de reconocida trayectoria académica, solventes en el área disciplinar al que pertenecen, quienes constituyen una comisión ad hoc para realizar la tarea encomendada. Más adelante se incluyen alumnos en dichas comisiones, y como se verá, en algunas ocasiones se apela a consultores externos o especialistas para que opinen acerca del plan (2005: 47).

La modalidad referida por la autora citada pareciera ser la utilizada en la mayoría de los centros educativos estudiados. Si retomamos la descripción realizada se comprueba que en las universidades nacionales de Misiones, Río Cuarto y Cuyo se conformaron comisiones de trabajo constituidas por especialistas en la temática, a las que se incorporaron alumnos de los últimos años y graduados, en algunos casos formando parte de las comisiones y en otros se les consultó a través de entrevistas. También intervinieron consultores externos, reconocidos profesionales especialistas en temas curriculares o en temas de educación especial o en ambos.

Algunas particularidades pueden evidenciarse en la UNaM donde la motivación central para trabajar a favor de la reforma curricular fue la necesidad de un cambio de paradigma desde donde estudiar e intervenir en el campo de la educación especial. Con este fin se contrató a una reconocida profesional externa por el término de cinco años con el propósito de trabajar conjuntamente con los docentes, lo que creó diferentes situaciones entre los actores institucionales, una docente en la entrevista comenta:

A partir de allí se contrata un referente externo que por casi cinco años, trabajó en procesos de reflexión para que se tomara conciencia de la importancia de redefinir el proceso de formación a la luz de un nuevo posicionamiento paradigmático (cuestionario nro. 2-UNaM).

En cuanto a la UNSL, en las estrategias que utilizan para trabajar en la reforma curricular se evidencia un esfuerzo para comprometer la mayor parte de los actores institucionales, en los cuestionarios la definen como una *experiencia participativa de construcción del currículo universitario...* Para ello recurren a diferentes estrategias, como la realización de talleres conducidos por profesionales que cuentan con una amplia trayectoria en el trabajo curricular, desde una postura que promueve la participación y el compromiso de todos los actores involucrados posteriormente en el dictado de la carrera. En estos talleres, a partir de un análisis de la realidad que se considera necesario modificar, se plantean objetivos y se procura implicar en el trabajo a los actores que posteriormente deben llevar el currículo a la práctica conformando comisiones de trabajo.

Lo desarrollado nos remite a recordar la postura de Contreras (1994) quien refiere a la imposibilidad de diseñar un currículo a partir de una serie de pasos predeterminados, con una técnica precisa. Menciona que en el diseño curricular es necesario combinar, entre otros aspectos, *las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y personales; la concepción que se tiene de cuál es la manera en que actúa el proceso de enseñanza y cada uno de sus elementos [...]; la finalidades, con la forma en que estas pueden hacerse operativas (1994: 215).*

La realidad de cada institución estudiada en relación a cada uno de los aspectos mencionados por el autor citado es lo que de alguna manera particulariza las situaciones planteadas y las reformas curriculares logradas en cada centro. Las diferencias encontradas entre las instituciones a la hora de la reforma curricular nos remiten a la situación particular de cada una de ellas, y en todas hay acciones compartidas como son los intentos de intercambiar con profesionales externos, consultar otros planes de estudio, concurrir a diferentes eventos científicos relacionados con la tarea y la intención de comprometer a los docentes en la reforma curricular.

En todas está la intención de lograr una construcción participativa de los planes de estudio, con la intervención de los actores de los diferentes estamentos del contexto universitario, pero es una tarea compleja que al decir de Barco (2000) es posible y hay que trabajar, para lo cual en ocasiones es necesario cambiar el imaginario de los docentes que *está poblado de fantasmas que no existen en la realidad, y muchas veces los espacios de poder que se generan en las comisiones de planes de estudio se resisten a ser cedidos o compartidos.*

Al respecto de Alba (1991) menciona que el currículo está impulsado por grupos con intereses diferentes y en ocasiones contradictorios, grupos que representan diferentes espacios de poder algunos dominantes o hegemónicos y otros con una fuerte convicción de resistirse al poder. En

esa trama se va construyendo el discurso pedagógico, se va tejiendo el plan de estudio de cada institución educativa.

En este capítulo nos interesó analizar como la construcción de los planes de estudio abordados en este trabajo se vieron condicionados por el contexto socio político de nuestro país, por el devenir histórico de la universidad, por la historia de la carrera en cada institución. Todos esos aspectos interactúan y entran en juego a la hora de concretar una reforma curricular y condicionan las estrategias que se utilizan para llevarla a cabo. A lo largo del capítulo hicimos referencia a la particularidad del proceso seguido para la reformar curricular en cada institución, identificamos puntos de encuentros y desencuentros en las estrategias a las que recurrieron, pero lo que creemos necesario destacar es el modo en que se particulariza la tarea desarrollada en cada contexto educativo.

CAPÍTULO 4

Determinación curricular. Una cuestión de discurso curricular

Al reflexionar sobre el discurso curricular se debe considerar el momento socio histórico en el que emerge y el contexto normativo que lo enmarca.

En este capítulo desarrollamos el análisis y la interpretación de la categoría *Criterios para la elaboración curricular según la normativa vigente*. Nos planteamos como propósito reflexionar sobre la autonomía que cada institución educativa pudo haber preservado al momento de textualizar el dispositivo pedagógico referido a la formación docente en el campo de la educación especial. Para lo cual, en un primer momento, identificamos ciertas disposiciones establecidas desde los agentes del estado que se materializan en las leyes que normativizaron en la década de 1990 la formación docente. Estudiamos la normativa e identificamos las dimensiones de análisis en relación a los elementos curriculares que la misma contempla y que se consideran significativos en el marco de este trabajo: concepto de formación docente, organización curricular y títulos de grado. Finalmente, analizamos los contextos donde se textualiza el discurso curricular, el campo recontextualizador oficial y el campo recontextualizador pedagógico.

4.1- Criterios para la elaboración curricular según la normativa vigente

Tal lo expresado, en este apartado nos interesa identificar y analizar el marco legal que contextualizó la transformación de la formación docente en nuestro país en la década de 1990, constituido por un conjunto de acuerdos federales y resoluciones ministeriales enmarcados en la Ley Federal de Educación 24195/93 y en la Ley Superior de Educación 24521/95. Normativas que, de acuerdo a lo manifestado por los docentes que integraron las comisiones curriculares en los cuestionarios y lo mencionado en los documentos curriculares, fueron consideradas en la elaboración de los planes de estudio.

El documento curricular de la UNSL menciona que la necesidad institucional de revisar los planes de estudio surgió por las exigencias académicas y de formación profesional, pero también estuvo marcada por la realidad educativa a nivel nacional, así lo expresan miembros de la comisión curricular... *en el marco de la transformación educativa (...) a partir de las transformaciones del sistema educativo tal lo estructuran las nuevas leyes vigentes en el campo de la educación (cuestionario nro. 1-UNSL).*

En el Plan de estudio de la UNaM se explicita que la reformulación se realizó considerando la Ley Federal de Educación y la transformación educativa que al momento de revisar el documento

curricular estaba en proceso de ejecución. Una de las docentes menciona que cuando estaban trabajando para llegar a acuerdos en relación a diversos aspectos del nuevo currículo (tarea iniciada en la década de 1980) tiene lugar en nuestro país la transformación educativa en el marco del gobierno neo-liberal vigente a nivel nacional en ese momento y apoyado por el gobernador de la Provincia de Misiones. Agrega que todos los documentos oficiales referidos a la formación docente fueron estudiados y criticados, que no estaban dispuestos a negociar lo construido y que defendieron el posicionamiento paradigmático y metodológico adoptado. Se pone como ejemplo que en aquel momento priorizaron un docente con formación en investigación, situación que fue observada por los técnicos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación y que, si bien se aceptó la observación, se dejó la orientación proponiendo seminarios optativos, con temas libres, donde se propone una primera aproximación a la investigación educativa.

En el Plan de Estudio correspondiente a la UNRC se hace referencia que para su elaboración se consideraron recomendaciones y principio aplicables a nivel de prevención y tratamiento de la discapacidad formulados por diferentes organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO. No se menciona explícitamente el momento socio-político que atravesó nuestro país en la década de 1990, ni las leyes que en ese período se sancionaron y que transformaron profundamente el Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, en los cuestionarios los docentes refieren que para la elaboración del documento curricular se consideraron diversas disposiciones provenientes de organismos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación y se realizaron consultas a técnicos pertenecientes al mencionado ministerio, ya que ellos fueron quienes evaluaban el plan.

En relación a la UNCUYO, en los tres Planes de Estudio, se explicita que para su elaboración se consideraron la Ley Federal de Educación, la Ley Superior de Educación, el Decreto 1276/96 que refiere a los requisitos que debe reunir un título para que el Ministerio le otorgue Validez Nacional, la Resolución 6/97 que refiere a la carga horaria que debe tener una carrera universitaria y los Acuerdos Federales A-9, A-11 y A-14 así como los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Formación Docente.

Con distinto nivel de incidencia en los diferentes planes, lo desarrollado pone en evidencia que entre los documentos oficiales que enmarcaron la producción de los planes de estudio en las distintas universidades se pueden mencionar:

- La Ley Federal de Educación 24195/93. Establece los lineamiento para la modificación del Sistema Educativo, determina la finalidad de la Educación Superior y define a la institución universitaria, establece las funciones y declara la autonomía académica y la autarquía administrativa y económica de las mismas.

Esta Ley también regula el funcionamiento de la Educación Especial fijando sus objetivos, como anticipáramos en el capítulo 1.

- La Ley Superior de Educación 24521/95. Marco normativo que complementa la Ley anterior, refiere al tercer nivel educativo en aspectos tales como: las funciones de la educación superior, las funciones básicas de la universidad, gobierno universitario, régimen económico y financiero, evaluación, entre otros. Como también lo anticipamos en el capítulo 1.

- Las Normativas correspondientes al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) y al Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) dependiente del mencionado Ministerio. Las que tuvieron como finalidad pautar diferentes aspectos de la formación docente para dar cumplimiento a lo establecido en la dos Leyes que sirvieron de marco al sistema educativo en ese momento histórico.

Se pueden mencionar tres documentos de la Serie A, a partir de los cuales se establecieron las bases para la transformación de la Formación Docente Continua en nuestro Sistema Educativo: Serie A-9 (aprobado por Resolución CFCyE Nro. 36/93); Serie A-11 (aprobado por Resolución CFCyE 52/96) y Serie A-14 (aprobado por Resolución CFCyE 63/97).

También es necesario referir a dos Resoluciones del CFCyE (Nro. 53/96 y Nro. 75/98) por las cuales se aprobaron los ciclos básicos comunes (CBC) correspondiente a los tres campos de formación docente y a los distintos niveles del sistema educativo.

La Resolución del MCyE 2376/98 y la Resolución de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (SPEE) 13/99 aprueban las unidades evaluadoras de la Red Federal de Formación Docente Continua regionales y provinciales.

Finalmente, merecen mencionarse la Resolución del MCyE Nro. 2537 que establece los CBC para la formación docente continua y la Resolución Nro. 2540/98 donde se formulan los requisitos que deben cumplir los títulos y certificados docentes para tener validez nacional. Estas dos resoluciones tienen como propósito dar cumplimiento al artículo 10 del decreto 1276/96 que refiere a la Validez y Equivalencia Nacional de Estudios y Títulos.

4.2- Elementos curriculares considerados en la normativa

Para el análisis de estos documentos oficiales identificamos algunas dimensiones que consideramos significativas por su relevancia en relación a los objetivos planteados en el presente trabajo. Nos planteamos conocer que expresa la normativa vigente al respecto para valorar la autonomía de cada institución a la hora de elaborar el propio plan de estudio, en otras palabras, nos interesó ver como se particulariza lo establecido por la ley en cada una de las propuestas curriculares estudiadas. Las dimensiones identificadas son: 4.2.1) Organización de la formación docente; 4.2.2) Organización curricular y 4.2.3) Títulos. Otro tema recurrente en la normativa

estudiada es la evaluación, pero que no la desarrollamos en este estudio porque no es un aspecto central en el presente trabajo.

4.2.1- Concepto de formación docente.

Considerando los objetivos del presente trabajo los aspectos más significativos que establece la normativa en esta dimensión son:

- Organización y funcionamiento de la Red Federal de Formación Continua (RFFC) y se acuerda un marco de decisiones para establecer los contenidos básicos comunes de la formación docente continua. La RFFC se fundamentaba en la Ley Federal de Educación y se la define como un sistema coordinado de instituciones que tiene como propósitos facilitar la circulación de información para posibilitar las políticas nacionales de formación docente acordadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Estaba conformada por veintitrés cabeceras provinciales (elegidas por los gobiernos locales) y una cabecera nacional (a cargo de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa) en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación encargada de coordinar y asistir a la red técnica y financieramente. Entre las funciones establecidas podemos mencionar a los fines del presente estudio: *Formular criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente; ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares.* (Res. N° 36/64 CFCyE – Red Federal de Formación Docente – Serie A, N° 9).
- En la documentación distinguen cuatro instancias de formación docente continua: *formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes* (Resolución 52/96 - CFCE).
- Establecen las bases para la reorganización del sistema de formación docente, la que se llevará a cabo en el sistema superior universitario y no universitario. Refieren a los procesos de diferenciación y complejización de la profesión docente. Mencionan que la *primera diferenciación en la formación docente se refirió a los diferentes niveles del sistema educativo: nivel inicial, primero y segundo ciclo de la EGB, tercer ciclo de la EGB y de la Educación polimodal. Mientras que una segunda diferenciación vinculada a los que se enseñaría a los distintos tipos de población: educación especial, rural, de adulto, etc. y en diferentes modalidades: bachillerato, educación técnica, comercial, normal, etc.* (Resolución N° 52/96 Consejo Federal de Cultura y Educación).
- Reconocen cuatro tipos de instituciones de formación docente: *Tipo I: Institutos Superiores de Formación docente; Tipo II: Colegios universitarios, Instituciones de nivel superior no universitario que formen docentes para uno o más niveles del sistema educativo y que hayan acordado mecanismos de acreditación o articulación de sus carreras con instituciones*

universitarias; Tipo III: Instituciones universitarias, Instituciones que circunscriban su oferta a una única área disciplinar; Tipo IV: Universidades, que en el marco de su autonomía y respetando los contenidos comunes básicos ofrezcan carreras de Formación Docente para uno o más niveles del sistema educativo (Resolución N° 52/96 - CFCyE).

- Establecen las funciones que cumplirán las Instituciones de Formación Docente Continua: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción e investigación y desarrollo de la educación. Entienden por formación docente inicial al *proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo*. Tienen como propósito formar docentes capaces de:
 - *posibilitar la construcción de aprendizaje a grupos determinados de alumnos en contextos específicos.*
 - *Participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativa, propio de la gestión de las escuelas.*
 - *Desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.*

Refieren a que las funciones de la formación docente que consideran son las que les darán sentido al criterio de profesionalización. Las diferentes instituciones responsables de la formación docente podrán optar por implementar dos o tres de las funciones mencionadas configurándose de ese modo diferentes perfiles de formación. (Resolución N° 63/97 - CFCyE)

4.2.2- Organización curricular

En relación a esta dimensión identificamos los siguientes Items:

- Determinan que para calificar a una carrera de grado universitario la carga horaria mínima que deberán contemplar los planes de estudio debe ser de dos mil seiscientas (2600) horas reloj o su equivalente, en la modalidad presencial y que debe desarrollarse en un mínimo de cuatro (4) años académicos.(Resolución N° 6 /97 - MCyE).
- Acuerdan los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado, los que deberán ser considerados en los diseños curriculares correspondientes tanto a instituciones terciarias provinciales como universitarias. Para la organización de los contenidos proponen tres campos: a) el de la *formación docente general*, común para todos los docentes y destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones,

comprenderá bloques temáticos vinculados a campos problemáticos como Sistema Educativo, Institución Escolar; Metodología Pedagógica, Currículo; b) el campo de *formación especializada, que permite conocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de la institución o ciclo del Sistema Educativo para el que se forma el futuro docente*. Abarcará conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, las Prácticas docentes, las residencias o pasantías docentes y las denominadas cultura de la infancia y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate y c) el de *formación de orientación, se refiere al dominio de los conocimientos que debería enseñar el futuro docente según las disciplinas. En todos los casos la formación será de nivel académico equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario. Ocupará la mayor parte de la carga horaria y académica de su formación*. En un principio abarcaran contenidos básicos comunes (CBC) pertenecientes a las siguientes disciplinas: *matemática, lengua, informática, física, química, biología, historia, geografía, economía, sociología, derecho constitucional, filosofía, electrónica, biotecnología, administración, educación estético-expresiva, psicología y educación físico-deportiva*. Además, establecen que con finalidad propedéutica, cualquiera sea el nivel, régimen o disciplina para el que se formen, los estudiantes de carrera de formación docente de grado deberán cubrir bloques temáticos correspondientes a las disciplinas o áreas: *lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología, además deberán cubrir bloques temáticos correspondientes al mundo contemporáneo*. La normativa agrega que los CBC mencionados serán ajustados de acuerdo a los perfiles específicos que se acuerden para los docentes de los distintos niveles, ciclos del Sistema Educativo y regímenes especiales.(Resolución N°36/94 CFCyE – Red Federal de Formación Docente – Serie A, N° 9; Resolución N° 63/97 - CFCyE).

Los campos de formación se presentan a continuación, en el cuadro N° 13



Campos	Formación docente general	Formación especializada	Formación de orientación
Propósitos	<i>Conocer, investigar, analizar y comprenderla realidad educativa en sus múltiples dimensiones</i>	<i>Permite conocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de la institución o ciclo del Sistema Educativo para el que se forma el futuro docente</i>	<i>Dominio de los conocimientos que debería enseñar el futuro docente según las disciplinas</i>
Bloques Temáticos	<i>Vinculados a campos problemáticos como Sistema Educativo, Institución Escolar, Metodología pedagógica, Currículo</i>	<i>Conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, las Prácticas docentes, Las residencias o pasantías docentes y las denominadas Cultura de la infancia y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate</i>	<i>Contenidos básicos comunes referido a las diversas disciplinas</i>

Cuadro N° 13. Campos de formación docente propuestos por normativa ((Resolución N°36/94 CFCyE – Red Federal de Formación Docente – Serie A, N° 9; Resolución N° 63/97 - CFCyE).

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada.

- En relación a la organización curricular de la formación docente determinan que, entre otros, los diseños curriculares para la formación docente de educación especial se organizan respetando los principios acordados para la formación docente para la Educación General Básica (EGB), adecuándolos a sus características. La formación docente en estos niveles debe garantizar que los egresados estén capacitados para enseñar los contenidos correspondientes a estos niveles y ciclos (CBC). Establecen que para las carreras de formación docente inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB tendrán una extensión mínima de 1800 horas reloj presenciales y destinarán un mínimo del 50 % al campo de formación orientada; para las del tercer ciclo del EGB y para la educación polimodal, la extensión mínima será de 2800 horas reloj presenciales y destinarán un mínimo del 60 % de las horas establecidas para materias correspondientes a la formación orientada, mientras que no puede destinar menos del 30% para las materias correspondientes al campo de formación general y de formación especializada. (Resolución N° 52/96 – CFCyE - Bases para la organización de la Formación docente – Seria A, N°11; Resolución 53/96 CFCyE).

4.2.3- Títulos

En referencia a esta dimensión:

- El Presidente de la Nación Argentina decreta a qué se denomina Perfil, Alcance e incumbencia del título (*Perfil del título al conjunto de los conocimientos y capacidades que cada título*

acredita; Alcance del título a aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera; e Incumbencias a aquellas actividades comprendidas en los alcances del título cuyo ejercicio pudiese comprometer el interés público) (P.E.N. Decreto 256/94, art. 1).

- Considerando el inciso c del art. 53 de la Ley Federal de Educación que establece que el Ministerio de Cultura y Educación deberá dictar normas generales sobre equivalencias de títulos y de estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Se establecen entonces los mecanismos para conformar una Comisión Ad Hoc que deberá reunirse dos veces al año para analizar los diseños curriculares provinciales, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y universitarios para la formación docente de grado los cuales deben respetar los CBC acordados por el CFCyE, luego del análisis enviará recomendaciones sobre los títulos a la cabecera nacional. Esta Comisión Ad-hoc estuvo formada por un representante por cada región del Consejo Federal de Cultura y Educación, un representante del Consejo Interuniversitario Nacional, un representante del Consejo de rectores de Universidades Privadas y un representante de Cabecera Nacional de la Red de Formación Docente Continua quien asumirá la Secretaría permanente de la "Comisión Ad-Hoc" (Resolución N° 36/94 CFCyE - Red Federal de Formación Docente – Serie A, N° 9).
- Se acuerda que el otorgamiento de validez nacional de un título universitario acreditará oficialmente el perfil y alcance del mismo, los que podrán ser observados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación cuando no se adecua sus contenidos curriculares. El mencionado Ministerio fijara cuáles son los títulos cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer al interés público y para ellos fijará incumbencias (P.E.N. Decreto 256/94, art. 2, 3; Resolución 74/08 CFE).
- Para que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación otorgue validez nacional a los títulos requerirá que los planes de estudio respeten los contenidos mínimos que establezca el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en consulta con el sistema universitario (P.E.N. Decreto 256/94, art. 6; Resolución 74/08 CFE).
- Las modificaciones de los planes de estudio deberán ser comunicadas al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación quién las podrá observar cuando no respete los contenidos mínimos pautados o no contemple la carga horaria mínima establecida (P.E.N. Decreto 256/94, art. 9).
- Los títulos docentes que se otorgaran en las instituciones de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) se ajustarán a las características expuestas en el cuadro 14 en relación a los tres campos de la formación docente:

d) Profesor en educación especial en...	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Organizado alrededor de las particularidades del alumno. Referido a las características de su desarrollo psicológico y cultural y a las características de las instituciones.
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a la educación inicial y la EGB. Se promoverá una formación especializada y otra complementaria.

Cuadro N° 14. Condiciones para otorgar los títulos docentes en los institutos de formación docente continua.

Fuente: Resolución N° 63/97 Comisión Federal de Cultura y Educación.

- Se presentan criterios con el propósito de avanzar en la perspectiva integradora y facilitar el proceso de validez nacional de los títulos. Entre estos criterios se menciona que *para la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo se utilizará la denominación de "Profesor/a de..."*. La carrera que nos preocupa está contemplada y establecen una denominación generalista pero luego refieren a una orientación, tal se explicita en el cuadro N° 15:

Nominación de títulos	Nivel o modalidad para el cual habilita	Orientaciones
Profesor/a de Educación Especial	Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación en ciegos y disminuidos visuales - Orientación en Sordos e Hipoacúsicos - Orientación en discapacitados Intelectuales - Orientación en Discapacitados Neuro-Motores

Cuadro 15. Titulación para las carreras de docentes en el campo de la educación especial

Fuente: Resolución CFE Nro. 24/07.

4.3- Textualización del currículo en el dispositivo pedagógico

Nos interesa reflexionar acerca de la manera en que lo establecido a través de las normativas mencionadas puede haber influido en las decisiones curriculares al momento de la elaboración de los diseños estudiados. En este sentido, Contreras (1994) refiere que en las decisiones curriculares se pueden distinguir desde un enfoque social, al menos, dos niveles, uno referido al nivel macro, debido a que *toda propuesta curricular se encuentra definida en el marco de un sistema social y de las formas que este tiene legitimadas para tratar de resolver tales cuestiones* (Contreras, 1994: 216). Y el otro, un nivel micro, ya que la propuesta curricular está también definida por los participantes y gestores de la misma.

En los dos niveles pueden plantearse conflictos, en el primero la estructura administrativa y las políticas vigentes en educación fijan algunos principios o lineamientos que tienden a definir de alguna manera el currículo. En este nivel pueden plantearse algunos conflictos entre las instancias políticas y administrativas de la enseñanza y los centros educativos y profesores que tienen como tarea decidir y gestionar el currículo.

En cuanto al segundo nivel, también pueden surgir conflictos relacionados con el currículo en acción, referidos principalmente a la autonomía del profesor y al control que pueden ejercer compañeros, padres, alumnos, entre otros.

En este apartado centramos el análisis acerca de la definición y estructuración de los rasgos centrales de los currículos estudiados en el primer nivel que identifica el autor, o sea en el macro social y reflexionamos sobre el interjuego entre la normativa que surge de la política vigente y los intereses de los integrantes de las instituciones educativas que deciden y construyen los planes de estudio.

Barco (2005) refiere que en la producción curricular se involucran prácticas sociales diversas, que evidencian un proyecto cultural y generan identidades sociales. Agrega que a un currículo se lo puede caracterizar por las relaciones que mantiene en su interior, evidenciando las relaciones de poder que promueven, negocian y posibilitan el surgimiento de estrategias, ya sean de resistencia o subordinación. Al mismo tiempo, estas relaciones tienen implicancias en la *inclusión-exclusión de sujetos, de procesos y de productos culturales* (Barco, 2005: 3).

Por su parte Lundgren (1997) plantea que la pedagogía se transforma en un problema social que requiere un dispositivo conceptual cuando se separan los procesos de producción y reproducción. Cuando los procesos de producción y reproducción están unidos, el sujeto aprende los conocimientos y destrezas necesarios para desempeñarlos participando en el mismo proceso de producción, pero cuando los procesos mencionados se diferencian aparece el problema de cómo representarse esos procesos de producción para transmitirlos a las nuevas generaciones y, es en ese punto, donde el problema de la representación se transforma en objeto del discurso educativo y la pedagogía como campo de estudio.

En el campo de la educación especial, la formación de educadores en nuestro país se transformó en un problema social cuando se estaba consolidando el sistema educativo, ante la necesidad de formar docentes que ocuparan las aulas de las escuelas especiales. García Pastor (1988) refiere a que posiblemente el mayor desafío profesional fue el de aquellos primeros profesores que ocuparon las escuelas y las aulas especiales con un mínimo bagaje formativo. Para la autora, los programas de formación destinados a educadores especiales se inician, tanto en Europa como en América, en el segundo decenio del siglo XX cuando aún no estaba conformado el campo de la educación especial.

Si se retoman los conceptos de Lundgren (1997), en el terreno de la formación de educadores especiales se evidencia que aún no estaba consolidado el campo de producción cuando se inicia el proceso de reproducción, en otras palabras, el perfil profesional del educador especial aún no estaba delimitado cuando se elaboran los primeros planes de estudio para la formación de profesores. Si a esto se le agregan los cambios significativos que hay en este campo educativo en la segunda mitad del siglo XX, se comprende lo complejo que es representarse esos procesos de

formación para transmitirlo a las nuevas generaciones y las dificultades a las que se enfrentan quienes deben abordar la construcción curricular.

Lundgren (1997) menciona que el término currículo, más allá de las diversas acepciones que se le adjudicaron, refiere a los textos producidos para solucionar el problema de la representación y que un currículo debe considerar: la selección de los contenidos y destrezas que deben transmitirse por la educación, una organización de esos conocimientos y destrezas, y una indicación de los métodos para enseñarlos.

En palabras del autor:

... detrás de cualquier currículo debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, organización y los métodos de transmisión. De otro modo el currículo será un suceso (acontecimiento). (...) denominaré a tales principios códigos curriculares (1997: 21).

El autor define al currículo como una solución al problema de la representación y, al problema de la representación como el *objeto del discurso pedagógico*.

Retomando la formación de educadores especiales, y de acuerdo con los planteos del autor mencionado, podemos pensar a los planes de estudio como *objetos del discurso pedagógico* que intentan dar respuestas a las representaciones que se tienen del educador especial, a partir de los principios que sustentan la construcción curricular. Principios a los que el autor mencionado denomina *códigos curriculares* y que pueden no ser coincidentes en los distintos centros de formación de educadores especiales.

En este punto del análisis, puede resultar interesante retomar el concepto de *dispositivo pedagógico* definido por Bernstein (1990) al desarrollar su teoría sobre *La estructura del discurso pedagógico*.

Para el autor, las prácticas interactivas que promueven diversas formas de relaciones sociales, regulan la orientación hacia los significados, los cuales generan las *producciones textuales específicas*. Desde este lugar, el texto es la forma o el modo de la relación social hecha visible, materializada. Por lo que el análisis de los textos en sus contextos posibilitaría recuperar las prácticas interactivas originales (Bernstein, 1990: 28).

Plantea que el *dispositivo pedagógico* regula la comunicación pedagógica por medio de un conjunto de reglas internas que lo posibilitan (...) y la comunicación pedagógica actúa selectivamente sobre

... el potencial de significados, o sea, sobre el discurso potencial susceptible de ser pedagogizado. El dispositivo pedagógico regula de forma continua y el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realizando sus realizaciones (1990:184).

Estas reglas internas que posibilitan el dispositivo pedagógico *no son independientes de la ideología*, debido a que intervienen en la *divulgación y en la restricción de los estados de conciencia* (Bernstein, 1990: 185).

En sentido metafórico el autor refiere a que el dispositivo pedagógico proporciona la gramática del discurso pedagógico, a través de tres tipos de reglas: *distributivas*, *recontextualizadoras* y *evaluadoras*. Las que mantienen entre si una relación jerárquica al derivarse unas de otras, así las reglas recontextualizadoras se derivan de las distributivas y las evaluadoras de las recontextualizadoras.

Las reglas distributivas tienen como función *regular las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica*. Distinguen entre dos clases de conocimientos, posibilitados por el mismo lenguaje y a los que el autor denomina: *clase pensable* y *clase impensable*

En todas las sociedades hay, al menos, estas dos clases básicas de conocimiento: el esotérico y el mundano. Esta el conocimiento de lo otro y la alteridad del conocimiento. El conocimiento de esto es así (el conocimiento de lo posible), frente a la posibilidad de lo impensable. La línea de separación entre estas dos clases de conocimientos es relativa a un período determinado de tiempo. Lo que es exotérico en un período puede convertirse en mundano en otro. En otras palabras, el contenido de estas clases varía histórica y culturalmente (Bernstein, 1998: 59).

Las reglas distributivas son las que marcan y distribuyen los distintos conocimientos entre los diversos grupos sociales, distribución que no es neutra sino que transmite valores, poderes potencialmente diferentes.

El dispositivo intenta mantener una determinada distribución de poder, debe controlar *lo impensable* en el discurso oficial, para lo cual a través de las reglas distributivas regulan quiénes tienen accesos a espacios donde *lo impensable* puede ser pensado legítimamente.

Refiere a que en la actualidad el control sobre *lo impensable* se encuentra, directa o indirectamente, en los niveles superiores del sistema educativo, en el sector que se ocupa más de la *producción* que de la *reproducción* del discurso. En tanto que *lo pensable* se encuentra preferentemente en los tramos inferiores del sistema educativo, en aquellos sectores que se ocupan más de la reproducción que de la producción del conocimiento.

Aquí posiblemente podamos preguntarnos qué lugares ocupan los profesores en educación especial, parecería que la mayoría de ellos se encuentran en los tramos inferiores del sistema educativo y de la educación no formal, que se ocupa más de la reproducción que de la producción del discurso pedagógico. En este punto, podemos preguntarnos sobre quiénes tienen el control sobre *lo impensable* en el campo de la educación especial. Se podrían aventurar algunas respuestas aunque excede los límites de este trabajo, pero es importante tener presente estas dos clases de conocimiento. Tal vez el *impensable* se ubique, tal como lo señala el autor, en grupos de investigación en las universidades o del CONICET y en los ámbitos de poder político que tienden a reglar el poder y la distribución social. También la conformación del campo de la educación especial pone en evidencia que *lo impensable* se ubica o proviene de otros campos disciplinares que han influido considerablemente en el quehacer profesional de educador especial, proviene de ámbitos relacionados con el conocimiento médico y psicológico fundamentalmente.

Por su parte, las reglas de recontextualización a través de sus agentes regulan el discurso pedagógico, al entrelazar y relacionar dos discursos, uno técnico y otro de orden social, construyendo *lo pensable*.

El discurso técnico, denominado *discurso instruccional* (DI) es el que trasmite competencias especializadas y destrezas. Mientras que el discurso de orden social, al que se denomina *discurso regulador o regulativo* (DR), es un discurso moral, que crea orden social, relaciones e *identidad*.

A través de estas reglas recontextualizadoras, el autor pone de manifiesto que el discurso pedagógico no puede identificarse con los discursos que trasmite, ya que no es psicología, física o química; sino que se apropia de otros discursos y los pone en relación mutua a los fines de su transmisión. Refiere que

es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contextos sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso (...) se elimina la base social de su práctica, incluidas sus relaciones de poder. (...) el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta a otra virtual, imaginaria. El discurso pedagógico crea sujetos imaginarios (Bernstein, 1993: 189)

Podemos decir que el principio recontextualizador selecciona el *qué* y el *cómo* del discurso pedagógico. El *qué* refiere a qué debe convertirse en materia y contenido de la práctica pedagógica. Mientras que el *cómo* refiere a las teorías de la instrucción, que forman parte del discurso regulador debido a que no son neutras, por el contrario siempre manifiestan implícita e explícitamente un modelo de alumno, de maestro, de forma de conocer; aspectos que siempre encierran elementos ideológicos. En palabras del autor... *el principio recontextualizador no sólo selecciona el qué, sino también el cómo de la teoría de la instrucción. Ambos son elementos del discurso regulador* (Bernstein, 1998: 65).

El DR es un discurso dominante, es el que produce el orden en el DI y de ese modo otorga orden en el discurso pedagógico. En los diversos niveles del sistema educativo existen reglas, se les dice a los estudiantes lo que tienen que hacer, adónde deben ir y todo ello es transmitido por el discurso regulador o regulativo.

Estos dos discursos a los que refiere el autor es posible identificarlos en cada uno de los planes estudiados e incluso en los lineamientos dados desde las normativas que regulan la elaboración curricular, en este trabajo en el capítulo 5 hacemos referencia a ambos discursos aunque nos centramos fundamentalmente en el DR, o sea en el *cómo*, mientras que en el capítulo 6 reflexionamos fundamentalmente sobre el DI. Si bien a los fines de sistematizar el análisis hacemos esa distinción ambos discursos se entrelazan para formar el discurso pedagógico y no siempre es posible separarlos.

En cuanto a las reglas de evaluación son las que de algún modo configuran al adquirente, (Bernstein, 1990, 1998). El discurso pedagógico, en el nivel más abstracto, relaciona los significados en referencia al tiempo y al espacio, este discurso tiene la posibilidad de construir categorías cuyas consecuencias pueden afectar significativamente el nivel cultural. *El nivel de*

especialización del tiempo, el texto y el contexto nos marca cognitiva, social y culturalmente (Bernstein, 1998: 65).

El discurso pedagógico serializa el tiempo, que es transformado en edad, introduciendo una división temporal que posibilita identificar niveles de edad imaginarios y arbitrarios. Por su parte el texto se transforma en *contenido* y el espacio en contexto específico. Finalmente a la edad se la puede transformar en adquisición, el contenido en evaluación y el contexto en trasmisión. En síntesis, en este nivel nos encontramos con lo que podemos identificar como las relaciones sociales de la práctica pedagógica. Esto se traduce en la secuenciación del discurso instrucción en materias, cuatrimestres, años y en el contexto universitario puede referir también al sistema de correlatividades⁴² de las asignaturas, tema que en este trabajo no abordamos.

Para el autor *la clave de la práctica pedagógica es la evaluación continua. La evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo* (Bernstein, 1990:192).

Hasta aquí hemos desarrollado el concepto de *dispositivo pedagógico* como regulador de la comunicación pedagógica, desarrollando el conjunto de reglas internas que lo posibilitan. A continuación, centraremos nuestra atención sobre tres contextos centrales e interdependientes que el autor distingue en su producción: *Contexto primario, Contexto secundario y Contexto recontextualizador: la recolocación del discurso.*

Denomina *contexto primario* a aquel donde se produce el discurso pedagógico, donde el texto se desarrolla, modifica y cambia, hace referencia a aquellos espacios donde se construyen, modifican y cambian ideas *nuevas*. Al mismo tiempo, al proceso por el que el texto se desarrolla lo denomina *contextualización primaria*.

En este contexto se crea el *campo intelectual* del sistema educativo. Se lo puede relacionar más con la producción del discurso pedagógico y sus prácticas que con la reproducción del mismo.

En palabras del autor, en este contexto

... las reglas distributivas marcan, especializan y distribuyen lo pensable y lo impensable: fijan los límites interiores y exteriores del discurso legítimo, quiénes pueden pensarlo, quiénes pueden transmitirlo y en qué condiciones. Controlan lo impensable y a aquéllos que pueden pensarlo a fin de mantener cierta distribución de poder (Bernstein, 1990: 196).

Los textos que tienen origen en estos contextos generalmente son producidos por grupos de investigadores o investigadores individuales que trabajan con fondos privados o estatales (Universidades, CONICET, entre otros).

El *contexto secundario* refiere a aquel donde se reproduce selectivamente el discurso pedagógico, el autor distingue cuatro niveles: terciario, secundario, primario y preescolar.

⁴²En el contexto universitario el concepto de materia correlativa refiere a los requisitos que el plan de estudio determina que tiene que cumplir el alumnos para cursar una asignatura determinada, esa condición hace referencia a que debe ser alumnos regular en algunas materias relacionadas con la que debe cursar y/o haber aprobado algunas asignaturas previos al cursado de la materia en cuestión.

En el caso particular de este estudio, es necesario advertir que las universidades generalmente son centros de producción del discurso pedagógico, o sea se las puede ubicar dentro del contexto primario. Pero, al mismo tiempo también son centros de reproducción del discurso, y se las podría ubicar en el contexto secundario. Las dos tareas generalmente en el contexto universitario están separadas, los encargados de producir el discurso pedagógico en ocasiones no son los mismos que los que tienen la tarea de reproducirlo, o bien conforman grupos y espacios de trabajos diferenciados, aún en el mismo contexto educativo (Bernstein, 1990).

El *contexto recontextualizador* conforma un campo que tiene como finalidad la *recolocación del discurso* (texto/práctica) desde el contexto primario de producción al contexto secundario de reproducción discursiva.

Podemos identificar dos campos de recontextualización: el campo recontextualizador oficial (CRO) conformado por el Estado, sus agentes y Ministros y, el campo recontextualizador pedagógico (CRP) formados por profesores de diversas instituciones escolares, centros universitarios, revistas especializadas, centros públicos y privados de investigación. Del espacio que cada uno de ellos pueda conquistar dependerá el grado de autonomía de la educación.

En este contexto recontextualizador es donde nos interesa centrar el análisis. La autonomía en el contexto educativo será posible si el CRP puede producir algún cambio, mantener ciertas posturas o posiciones en relación con el CRO, lo que provocará tensiones y malestar. Pero si actúa solo el CRO no puede haber autonomía.

En nuestro país, en la década del 1990 el Estado trató de debilitar la intervención de los CRP con el propósito de reducir la autonomía en la construcción del discurso pedagógico en los diferentes contextos educativos. Follari (2008) refiere a que en ese contexto neoliberal, se idearon mecanismos de control sobre las carreras, docentes, instituciones. Se multiplicaron las instancias de evaluación, a la que se ligó la asignación presupuestaria.

Fernández y col. (2002) analizan la Ley de Educación Superior a partir de sus contenidos y refieren a que promovió un modelo competitivo entre las instituciones, propiciando la fragmentación del sistema educativo superior y cercenando la autonomía universitaria. En este sentido y retomando aspectos relacionados con los objetivos del presente trabajo, podemos mencionar como elementos limitantes de la autonomía universitaria la determinación de los contenidos curriculares mínimos para la formación a nivel universitario, la facultad de la nación de habilitar los títulos y al sistema de evaluación y acreditación que promueve. Además de otros aspectos como gobierno universitario, régimen económico y de financiamiento.

El CRO creará lo que Bernstein (1993) denomina *discurso pedagógico oficial*. Discurso que si bien puede materializarse desde diversos espacios, en el caso particular de este trabajo tomamos para aproximarnos a él, en primer lugar, algunos de los lineamientos dados a través de la normativa que al retomar puntos centrales de la formación docente, intenta demarcar, delimitar, dar pautas

para la formación del educador especial. Normativa a la que se hace referencia explícita en los planes de estudio y también la mencionan los actores institucionales que participaron en la construcción de los diseños curriculares.

Analizamos lo acordado por el CRO al desarrollar los temas que identificamos relevantes en la normativa por haber podido condicionar, de algún modo, las decisiones tomadas en el marco del diseño de los planes de estudio en los CRP.

Lo desarrollado nos conduce a reflexionar acerca de cómo el *discurso pedagógico oficial* establece determinados lineamientos que tienden, de alguna manera, a marcar o determinar los diseños curriculares. De todos modos, en los distintos centros educativos trabajan lo que se denominan contextos recontextualizadores pedagógicos (CRP) y se evidencia en los próximos capítulos el grado de autonomía que estos contextos tienen y las estrategias a las que recurren para imprimir a los diseños características que los particularizaran, marcadas por sus historias particulares y las realidades e intereses regionales.

CAPÍTULO 5

Determinación curricular. Una cuestión de lógica

La organización y estructuración del currículo prescripto muestra cómo se significó en el discurso curricular la formación ofrecida y delinea posibilidades para la acción...

En este capítulo presentamos el análisis e interpretación de los datos que nos permiten comprender cada una de las propuestas educativas estudiadas desde la organización y estructuración de los elementos centrales que las constituyen, reflexionando acerca de la lógica curricular. Los datos que contribuyeron a construir esta categoría de análisis fueron extraídos principalmente de los planes de estudio y en menor medida de los cuestionarios realizados.

5.1 La lógica curricular

Díaz Barriga (1997) denomina *mapa curricular* a la organización del plan de estudio referida a dos aspectos, por un lado a la duración de la carrera y al valor en créditos u horas; y por otro, a la identificación de las asignaturas, materias, módulos que estructuran cada semestre o año. Agrega que en algunos planes de estudio el mapa curricular trasciende la denominación de las asignaturas o módulos para presentar algunas relaciones entre ellos.

Macchiarola refiere a que la *organización y la estructuración* de un plan *dan cuenta de las reglas que estructuran el conocimiento curricular y que regulan el acceso y construcción del saber profesional* (2000: 105). Regulan la formación en este caso del educador especial, no sólo por los contenidos que se seleccionan sino también a partir de los vínculos que se tejen entre ellos, los modos de abordarlos y las relaciones que se establecen entre los aspectos conceptuales y prácticos propios de la formación.

Son esos aspectos los que estudiamos en esta categoría, aunque en alguna medida se amplían. Nos interesa analizar la denominación de las carreras y los títulos ofrecidos en los planes de estudio; identificar y caracterizar los espacios curriculares seleccionados, como se organizan y distribuyen en la propuesta curricular; comprender las relaciones que se tejen entre ellos, como se van entramando, si hay relaciones o secuencias dentro de un mismo período de cursado (cuatrimestre) a los que denominaremos relaciones horizontales, o en períodos sucesivos, a las que nos referiremos como relaciones verticales; si hay instancias que tengan como propósito integrar conocimientos o transmitir conocimientos que por diversas razones fueron excluidos de otros espacios de la propuesta curricular. A estos aspectos los identificamos como *la lógica curricular*.

En esta categoría se distinguen tres dimensiones de análisis: 5.1.1- Denominación de las carreras y títulos ofrecidos; 5.1.2- Característica y ponderación de los espacios curriculares y 5.1.3- Estructuración de los espacios curriculares. A continuación desarrollamos cada una de ellas.

5.1.1- Denominación de las carreras y títulos ofrecidos

El cuadro N°16, que se presenta a continuación, sintetiza las denominaciones que reciben las carreras en cada una de las universidades estudiadas y los títulos ofrecidos:

Universidad	Carrera	Título
UNSL	Profesorado de Educación Especial	Profesor de Educación Especial
UNaM	Profesorado de Educación Especial	Profesor de Educación Especial
UNRC	Profesorado en Educación Especial	Profesor en Educación Especial
UNCUYO	Profesorado terapéutico de grado Universitario en discapacitados Mentales y Motores	Profesor Terapeuta de Grado Universitario en Discapacitados Mentales y Motores
	Profesorado Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales	Profesor Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales
	Profesorado de Grado Universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje	Profesor de Grado Universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje

Cuadro N° 16. Denominación de las carreras y títulos ofrecidos en cada universidad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En tres de los cuatro planes de estudio analizados la carrera se denomina de manera similar: *Profesorado de educación especial* en la UNSL y en la UNaM y *Profesorado en educación especial* en la UNRC; la diferencia la marca el uso la preposición *de* o *en* respectivamente. Cabe agregar que en las ofertas educativas que figuran en las páginas de Internet de las Universidades Nacionales de Misiones y San Luis el título de la carrera figura con la preposición *en*.

Mientras que en los planes de estudio pertenecientes a la UNCUYO hay marcadas diferencias en la denominación de las carreras, ofrece tres carreras para formar profesionales en el campo de la educación especial diferenciándose por el tipo de discapacidad: *Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores*; *Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales*; *Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje*.

En las dos primeras se hace referencia a *Profesorado terapéutico*, dirigido a discapacitados mentales y motores y a deficientes visuales, señalan explícitamente las alteraciones en el

desarrollo y utilizan en una oportunidad el término discapacidad y en otra deficiencia. La tercera carrera se refiere a *Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje*, no se habla de discapacidad y utilizan el término terapia.

Estas diferencias en el modo de denominar cada una de las carreras en los planes de estudio se reflejan en los títulos que cada carrera otorga: *Profesor de Educación Especial* en dos de ellas, en la tercera *Profesor en Educación Especial*; mientras que en la cuarta Universidad mencionada los títulos que otorga son *Profesor terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores*; *Profesor terapéutico de grado universitario en deficientes visuales*; *Profesor de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje*.

- *Algunas lecturas sobre la designación de las carreras y los títulos ofrecidos.*

Fernández Lozano (1994) retomando la teoría de Bernstein (1924-2000) argumenta que

... el lenguaje existe en relación con un deseo de expresar y comunicar y, consecuentemente, que no sólo el contenido del lenguaje, sino las propias estructuras lingüísticas -la manera en que se relacionan las palabras y las frases- reflejarán una forma particular de estructuración de la realidad y una forma determinada de relacionarse con los demás(1994:99)

Siguiendo esta línea de pensamiento nos interesa analizar la selección y relación de términos lingüísticos que cada institución educativa realizó para designar las carreras y, consecuentemente, las titulaciones a adquirir a partir de ellas.

En cuanto a la denominación *Profesorado de educación especial* y *Profesorado en educación especial* nos conduce a centrar la atención en los posibles significados de las preposiciones *de* y *en*. *De*, según el Diccionario de la lengua Española, hace referencia a: *posesión o pertenencia (...)* *de dónde es, viene o sale alguien o algo (...)* *la materia de que está hecho algo (...)* *lo contenido en algo (...)* *la causa u origen de algo (...)* *para expresar la naturaleza*. Mientras que la preposición *en* refiere a (...) *qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere (...)* *aquello en que se ocupa o sobresale alguien*.

Considerando estos significados, a la expresión *Profesorado de Educación Especial* se la puede interpretar con una connotación posesiva o de pertenencia, indicaría de dónde es el profesor, de lo que está hecho o de lo que está formado. Mientras que *Profesor en educación especial* pareciera referirse a aquello a lo que se ocupa, al lugar, modo, tiempo en los que realiza la tarea de profesor.

La preposición *de* determina, recorta, acota, otorga sentido de pertenencia; mientras que la preposición *en* indica un contexto, un lugar donde algo o alguien, en este caso el profesor, se mueve, está incluido, trabaja.

Continuando con este análisis, podemos realizar algunas reflexiones en relación al campo epistemológico de la educación especial, diferentes modos de conceptualizar el accionar educativo del educador especial, puede conducir a enunciar al profesional que trabaja en este ámbito como *Profesor de educación especial* o *Profesor en Educación Especial*.

La preposición *de* favorece la representación de un contexto de trabajo segregado, con un grupo de alumnos para los cuales hay que prepararse y que reciben una educación diferente de la que puede brindar un *Profesor de educación inicial, o de educación primaria o de matemática*. Conduce a la representación de un sistema educativo parcelado, con especialistas en los distintos niveles del mismo y, a medida que la educación se complejiza, clasificamos a los profesores por áreas o disciplinas de conocimiento como ocurre en el nivel medio y superior. Esta representación del sistema educativo implica un sistema clasificatorio fuerte, con marcadas divisiones al interior del mismo.

Podemos preguntarnos qué lugar ocupa en esa representación del sistema educativo la educación especial, no se la puede caracterizar como un nivel del sistema, tampoco como una disciplina dentro de un nivel determinado como la matemática, la lengua, la historia; aunque sí puede hacer referencia a una educación paralela, separada, segregada.

La educación especial debería atravesar al sistema educativo y entrelazarse en cada uno de los niveles si proponemos una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos, pero en tal caso parece más acertado hablar de *Profesor en educación especial*, indicando tiempos, modos, lugares donde el profesor desempeña la tarea. Cabe destacar la amplitud de espacios, lugares, donde este profesional puede trabajar; como también la diversidad de sujetos con los que puede desarrollar su tarea.

La presencia de la preposición *de* en los nombres de las carreras posiblemente se la pueda interpretar como sutiles marcas de los inicios de la educación especial que aún hoy perduran, se filtran. Si retomamos la historia de la educación especial es interesante recordar que la misma surge con una fuerte impronta positivista con el propósito de trabajar con los niños que mostraban dificultades para apropiarse de los contenidos escolares en el contexto de la escuela naciente, y para atender a los niños internados en los hospicios y asilos en los primeros años del Siglo XX en nuestro país. En sus inicios la educación especial se caracterizó por su fuerte impronta segregadora y a partir de allí el valor de la preposición *de* para designar a los profesores.

Continuando con el análisis, es significativa la distancia o diferencia que puede haber entre las propuestas educativas de Profesor *de/en* educación especial y las que realiza la UNCUIYO, donde en los nombres de las carreras y de las titulaciones se explicita que son de *grado universitario*, al término profesor le agregan *Terapéutico* y hacen referencia al tipo de discapacidad con la que los futuros egresados quedan habilitados para trabajar.

La expresión *de grado universitario* tiene como propósito aclarar el nivel educativo en el que se ofrece la carrera, cabe recordar que estas carreras previamente pertenecían al nivel terciario no universitario, como lo referimos en el capítulo 3.

El término *terapéutico* en el ámbito de la educación especial generalmente remite a los orígenes de la misma, ya que deriva de la medicina, disciplina que es considerada la madre de la educación

especial. Es así que la primera pedagogía propia de este campo recibe el nombre de *Pedagogía Terapéutica*, relaciona la pedagogía especial con la idea de enfermedad y cura de los sujetos a través de un trabajo de rehabilitación⁴³. Muchos años después Caniza de Páez (1993: 62) retoma el término terapéutico otorgándole otro significado, argumenta que la educación especial se debe sustentar en la *Pedagogía Terapéutica*, *entendiendo que aquí lo terapéutico está dado por tener la singularidad del sujeto en constitución en el eje de la práctica*. La autora sostiene que es necesario considerar los procesos que conducen al sujeto a la construcción del conocimiento, más que los logros alcanzados. Destaca la importancia de retomar en este ámbito educativo los aportes de la teoría psicogenética y sus reformulaciones, como también los aspectos relacionados con la constitución subjetiva.

Atendiendo a lo expresado en los diseños curriculares de las carreras de la UNCUYO, el término terapéutico parece tomar otro significado, explicitan que surge ante la pregunta sobre el lugar desde donde se realizan las intervenciones educativas en el contexto de la educación especial. Para responderla toman los aportes de numerosos especialistas en esta área de conocimiento, entre otros los de Crystal (1989, en documento anexo al cuestionario nro. 6. UNCUYO) quien desvincula el término terapéutico del campo de la medicina y refiere a que se lo utiliza para designar un amplio número de actividades destinadas a abordar diversos problemas tanto individuales como sociales.

También retoman a Mayor (1989, en cuestionario nro. 5. UNCUYO) quien sostiene que el fin de la educación especial es provocar un cambio, una transformación en el sujeto en condición de excepción para optimizar sus posibilidades. Este cambio implica un proceso en el que se pueden diferenciar tres etapas: a) adecuar las condiciones para facilitar el cambio; b) que el sujeto adquiera la competencia que carecía y c) la generalización. Esta posibilidad de adquirir nuevas habilidades y competencias para desempeñarse por parte del sujeto es lo que ubica la práctica profesional en el ámbito de lo terapéutico. Finalmente, retoman la postura de Blasco y col. (1993, en documentación anexada al cuestionario nro. 5. UNCUYO) quienes sostienen que toda intervención educativa que se proponga favorecer la autonomía del sujeto, trabajando a partir del respeto de las necesidades individuales, se la considera como terapéutica.

Lo desarrollado nos permite comprender que el modo en que conceptualizan el término terapéutico en los planes de estudio se diferencia tanto del significado tradicional, como del que le otorga Caniza de Páez (1993). En la conceptualización no hablan de *cura* sino de adquirir determinadas competencias y la posibilidad de generalizar, desvinculan el término de la medicina y lo utilizan para señalar diversas prácticas, tanto a nivel individual como social, y para mencionar aquellas tareas que facilitan el desarrollo de competencias que favorecen la autonomía del sujeto.

⁴³El origen y la conceptualización de la pedagogía terapéutica se desarrollaron en el capítulo 1 de este trabajo.

- *Algunas lecturas epistemológicas en relación a los títulos ofrecidos*

También mencionábamos que en la denominación de las carreras y en las titulaciones de la UNCUYO se explicita el tipo de discapacidad a la que se refiere. En este punto diversos autores (García Pastor, 1988; Parrillas Latas, 1997; Mata y col., 1999; Castilla, 2000) han planteado la discusión sobre qué tipo de profesionales formar en el campo de la educación especial.

Mata y col. (1999) mencionan algunos dilemas abordados en relación con la teoría y la práctica de la educación especial, más específicamente referidos a la formación de los profesores, entienden por dilemas cuando ante una situación determinada hay posturas enfrentadas, y para encontrar una solución se puede optar por tomar una de estas posiciones o bien realizar una síntesis de ellas.

A los fines de este escrito, retomamos dos cuestiones entre las planteadas por los autores, la primera es *si debe existir un profesor en educación especial (especialista) o si, por el contrario, la intervención en educación especial es competencia de todos los profesores (generalista)*; y la segunda cuestión, refiere a que en caso de existir un profesor especialista cómo debe ser la formación de este profesional, *si debe centrarse en programas categoriales (basados en los déficits) o en programas no categoriales; es decir, si debe haber una mayor especificación o diferenciación entre los que ya son especialistas (por ejemplo, profesor de niños ciegos, de niños sordos, etc.)* (Mata y col., 1999:2-3).

Al mismo tiempo plantean que tradicionalmente este problema condujo a considerar dos modelos dentro del campo de la educación especial: el modelo médico, que centra su trabajo en la deficiencia del sujeto y por lo tanto le da mayor importancia a una formación específica, presente principalmente en los centros educativos especiales; y el modelo pedagógico, que centra su atención en los aspectos didácticos, donde el docente debe conocer el modo de abordar su trabajo con sujetos con necesidades educativas especiales, propio de las prácticas integracionistas. Pero, consideran que en la actualidad ya no se puede sostener que los profesores que trabajan en centros específicos lo hagan desde una perspectiva médica o terapéutica, sino que también abordan su práctica desde un modelo pedagógico.

Los autores mencionados agregan que la respuesta sobre si es necesario profesores especialistas o si es suficiente con los generalistas es un dilema difícil de responder, que conduce a cuestiones epistemológicas de la educación especial. Desde las posturas más radicales de *inclusión total* responderían que no son necesarios los profesores especialistas. Mientras que desde las posturas más tradicionales del campo de la educación especial defenderían la necesidad de formar profesores especialistas.

A su vez, refieren que optar por formar profesionales especialistas, conduce al planteo del otro dilema: *¿Formación categorial o genérica?* (Mata y col., 1999:5).

Los autores citados sostienen que quienes se oponen a la formación categorial lo hacen con argumentaciones similares a las que utilizan los que rechazan la formación especialista, entre otras señalan que:

- a) conducen a una formación técnica del profesor;
- b) se crean barreras dentro de la profesión y surgen conflicto entre las competencias profesionales o relaciones de dependencia entre ellos, debido a que no se trata de dos profesionales diferentes sino de un mismo profesional con campos diferenciados de trabajo y competencias compartidas;
- c) los programas específicos conducen a considerar que en el campo de la educación especial hay metodologías especializadas de acuerdo a la categoría del déficit y que no puede beneficiarse de las metodologías propias o habituales de la educación general;
- d) que la formación basada en categorías es redundantes ya que se abordan los mismos lineamientos de formación en los diferentes programas, por ejemplo aquellos relacionados con los aspectos curriculares, la valoración y el diagnóstico, las responsabilidades legales, etc.

Los autores citados mencionan que la respuesta a los dilemas planteados puede darse desde dos perspectivas: una considerando la realidad de la educación especial; la otra desde la reflexión pedagógica sobre lo que deseamos que fuera.

En relación a la primera, o sea si observamos lo que ocurre en la formación de profesionales dedicados a la educación en diferentes países, se evidencia que en todos los sistemas educativos existen profesores generalistas y especialistas. En algunos países la formación de los profesores en educación especial se realiza tanto desde programas categoriales como no categoriales, por ejemplo en España se otorga el título de *Maestros Especialistas en Educación Especial* y en *Audición y Lenguaje*; en Estados Unidos hay diversos tipos de profesores especialistas según las categorías de alumnos; en Suecia la Formación de los Profesores en Educación Especial también es categorial. Los autores mencionados refieren a un trabajo realizado en 41 Estados de USA en relación con la formación de profesores en educación especial donde se evidencia una marcada tendencia hacia una formación categorial.

Analizando la realidad de nuestro sistema educativo y los lineamientos oficiales referidos a la formación de los diferentes profesionales que tienen a su cargo la educación de las nuevas generaciones, se evidencia que en el campo de la educación especial se propone una formación especializada, considerando las diferentes categorías de discapacidad. Así la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 refiere a la educación especial como una modalidad del sistema educativo. Al mismo tiempo que, a través de la Ley, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (art. 76) quien publicó un documento denominado *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (2009)* y para el campo de la Educación Especial propone la formación de

un profesional especialista, atendiendo a las siguientes categorías de discapacidad: Intelectual, Neuro-locomotora, Auditiva y Visual.

En síntesis, la realidad educativa de diversos países incluido el nuestro evidencia que prevalece la formación de profesionales especialistas considerando en su formación las categorías de discapacidad, aunque también existen programas de formación no categoriales.

En cuanto a la segunda perspectiva desde la que se pueden analizar los dilemas planteados de acuerdo con Mata y col. (1999), o sea desde la reflexión pedagógica sobre el tipo de profesional a formar, se cuenta con pocos datos que provengan de investigaciones científicas sobre el tema.

Al analizar la formación especialista y más aún la categorial es necesario remitirse a la historia de la formación docente en el campo de la educación especial, tal lo señala García Pastor (1988), se inicia tanto en Europa como en América en el segundo decenio del Siglo XX, la demanda de profesionales formados para atender a los sujetos con dificultades en el aprendizaje condujo a diseñar programas formativos que dieran respuestas a las necesidades inmediatas *en base a conceptos pocos claros de la educación especial* (1988:164).

Durante las primeras décadas del Siglo XX, la influencia del modelo médico conjuntamente con la fuerte tendencia a la clasificación de los sujetos, condujo a una formación de profesionales especializados en diferentes categorías de discapacidad, con una fuerte formación técnica. Parece justo señalar que esa formación se correspondía con una escuela que segregaba, aislaba, en una sociedad donde a la persona con discapacidad se la excluía y encerraba en los muros de la casa o de los internados.

En relación a la formación de profesionales centrados en categorías de discapacidad Martínez y col. (1999) mencionan que se corresponde con una mirada educativa centrada en el déficit. Para refutar este tipo de formación profesional argumentan retomando a Pugach y col. (1984, en Martínez y col., 1999) que refuerza el imaginario que la educación especial cuenta con técnicas propias para abordar las dificultades de los sujetos; al mismo tiempo al llamar especiales a esas técnicas refuerzan la idea que han remediado problemas específicos; finalmente, agregan que existen metodologías en el contexto de la educación especial que pueden ser utilizadas en cualquier situación de enseñanza.

Agregan que la formación profesional considerando las categorías se centra en un modelo erróneo, que explica la dificultad del sujeto a partir de su propia deficiencia, como si esta fuera la única causa de sus problemas. Mencionan algunos rasgos que consideran centrales en este modelos, entre otros: que no considera las causas contextuales sino que destaca las dificultades del sujeto; es una postura determinista en el sentido que establece qué puede hacer un sujeto con una dificultad determinada. Sostienen que los que defienden este modelo no consideran al sujeto en las diversas manifestaciones de su personalidad y desconocen la posibilidad de plantear una



programación común para todos los alumnos, la necesidad de realizar evaluaciones procesuales, la importancia de formar grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo.

La formación de docentes especialistas no categoriales en el campo de la educación especial es reciente, se la puede ubicar en las décadas de 1980 - 1990, responde a los principios educativos dados a partir del principio de *normalización e integración* y de acuerdo con Martínez y col. (1999) se caracterizan por brindarles a los futuros docentes una mayor formación en el área de las didácticas, del planeamiento educativo, de la gestión escolar, destacando el trabajo colaborativo.

Asumir una postura en relación a la discusión planteada sobre si la formación de profesores en el campo de la educación especial deber ser generalista o especialista es bastante complejo y requiere de un estudio y análisis que trasciende los objetivos de este trabajo.

Si consideramos la realidad educativa en nuestro país, el modo en que está estructurado el sistema educativo, podemos sostener la tesis de que es necesaria una formación especial. La tarea de dichos profesionales no sólo debe desarrollarse en los contextos de prácticas educativas en escuelas comunes favoreciendo la inclusión, sino también para trabajar en otros contextos educativos con sujetos con alteraciones complejas en su desarrollo. Además, muchos de los egresados de las carreras de educación especial trabajan en contextos laborales que corresponde a la educación no formal.

La dificultad que a nuestro entender se presenta al pensar en la formación de profesores generalistas y en una educación con fuerte tendencia inclusiva es que hay ciertas prácticas propias del educador especial, como por ejemplo la preparación profesional del sujeto con discapacidad, el trabajo en educación temprana, la educación permanente o el trabajo con los padres, entre otras prácticas en la que se desempeña, que no están contemplados en los currículos de formación de profesores para la escuela común. De ese modo, se pelagra dejar sin atención a un número significativo de sujetos, cuyas necesidades no están contempladas en el sistema educativo tal como hoy se estructura.

Las reflexiones que realizamos nos llevan a reconocer la necesidad de formar profesionales especialistas, al menos en el momento actual. Y, al mismo tiempo nos plantea la necesidad de revisar los significados y sentidos de la escuela especial e incluso para la educación especial en su conjunto, hay que finalizar con la segregación que sufren muchos niños, adolescentes y adultos en pos de una educación inclusiva, una educación para todos.

Lo planteado no implica que la formación de los profesionales del campo de la educación especial deba respetar las categorías de discapacidad, quizás una formación especialista no categorial sea importante para favorecer el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y colabore para finalizar con las clasificaciones y la diferenciación entre los sujetos.

En los planes de estudio que abordamos en este trabajo, se evidencia el interés por superar la postura segregadora que tradicionalmente tuvo la educación especial e incorporar en la formación

de los futuros egresados los nuevos planteos que vienen teniendo lugar en este campo de conocimientos, con el propósito de favorecer la inclusión social de los sujetos con discapacidad.

Tres de las cuatro universidades que ofrecen la carrera de educación especial lo hacen desde programas no categoriales. En cuanto a la universidad que ofrece programas categoriales para la formación de profesionales en el campo de la educación especial, es válido aclarar que también se refleja en su oferta educativa una fuerte tendencia a finalizar con la tradición segregacionista y clasificatoria. Los primeros años de esta formación es común con los estudiantes de Profesorado en educación primaria, lo que de algún modo evidencia que en las carreras hay una formación que pondera el área pedagógica, tema que se retomará en este trabajo.

5.1.2- Características y ponderación de los espacios curriculares

El cuadro N°17, que presentamos a continuación, tiene como finalidad facilitar la lectura del presente apartado sintetizando los datos de las carreras estudiadas en relación a nivel, carácter, duración, carga horaria y espacios curriculares en cada una de las universidades estudiadas:

	UNSL (1)	UNaM (2)	UNRC (3)	UNCUYO (4)
Nivel	Universitario de grado	Universitario de grado	Universitario de grado	Universitario de grado (*)(**)(***)
Carácter	Permanente	Permanente	Permanente	Cíclico, de acuerdo con la demanda (*)(**)(***)
Duración (cuatrimestre.-años)	8 cuatrimestres- 4 años	8 cuatrimestre 4 años	8 cuatrimestres 4 años	9 cuatrimestres 4 años y medio (*)(**)(***)
Carga horaria	3.135 horas	3.380 horas	3.210 horas	2.910 horas (a) 2.940 horas (b) 2940 horas (c)
Espacios curriculares (EC) ⁴⁴	36 EC - Dos cursos optativos - Dos cursos electivos - Dos cursos de lenguas extranjeras - Un curso de lenguas de señas	34 EC - Estudio de la Constitución Argentina - Acreditación Conocimiento Idioma - Acreditación Conocimiento Lenguas de Señas - Acreditación Conocimiento Informática	35 EC - Lengua de señas - Informática - Idioma	46 EC (*) 48 EC (**) 47 EC (***)

Cuadro N° 17. Contiene los siguientes datos: nivel, carácter, duración, carga horaria y espacios curriculares en cada una de las universidades estudiadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

(1) Carrera: Profesorado de Educación Especial

(2) Carrera: Profesorado de Educación Especial

(3) Carrera: Profesorado en Educación Especial

(4) (*) Carrera: Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Discapacitados Mentales y Motores

(**) Carrera: Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Deficientes Visuales.

(***) Carrera: Profesorado de Grado Universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje.

Los cuatro currículos estudiados refieren a carreras de grado universitario, en el caso de los pertenecientes a UNSL, UNaM, y UNRC el dictado de la carrera es de carácter permanente; mientras que en la UNCUYO los tres planes de estudio que ofrece para la formación de profesionales en el campo de la educación especial son de carácter cíclico, de acuerdo a la demanda, según explicitan en el documento.

⁴⁴En este trabajo se toma el concepto de espacio curricular para hacer referencia de modo genérico a espacios donde se prevé el dictado de contenidos específicos en un tiempo determinado.

En relación con la duración de las carreras, las que ofrecen la UNSL, la UNaM, y la UNRC tienen una duración de 8 cuatrimestres, o sea cuatro años, mientras que en la UNCUYO las tres carreras ofrecidas tienen una duración de 9 cuatrimestres, o sea de cuatro años y medio. El plan de estudio que ofrece la UNSL tiene una carga horaria de 3.135 horas, el de la UNaM de 3.380 horas, el de la UNRC 3.210 horas, mientras que en la UNCUYO la carrera de Profesorado Terapéutico en Discapacitados Mentales y Motores tiene una carga horaria de 2.910 horas, el de Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales de 3.015 horas y la de Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje de 2.940 horas.

Si analizamos el total de horas de cada plan de estudio se evidencia que no hay relación directa entre la duración de la carrera en cuatrimestres y la carga horaria de las mismas. Así, por ejemplo, las carreras de la UNCUYO tienen un cuatrimestre más de duración y esa diferencia no se correlaciona con un aumento en la duración en horas del plan.

Es interesante recordar que la Resolución Nro. 6/97 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (se hizo referencia en el capítulo 4) establece que la carga horaria mínima que debe respetar un plan de estudio para calificar a una carrera de universitaria es de dos mil seiscientos (2.600) horas reloj, las cuales deben distribuirse en un período no menor de cuatro (4) años. Carga horaria que no sólo se respeta en los diferentes planes de estudio analizados, sino que la superan. En cuanto a la duración en años de la carrera es respetada por las ofertas educativas de UNSL, UNaM, y UNRC y superada por un cuatrimestre en la de la UNCUYO.

En relación al número de espacios curriculares (EC) en la carrera de la UNSL se incluyen treinta y seis (36) materias, dos cursos optativos, dos cursos electivos, dos cursos de lenguas extranjeras y un curso de lengua de señas, mientras que la UNaM ofrece para la formación de sus egresados en el campo de la educación especial treinta y cuatro (34) EC, aprobar la materia Estudio de la Constitución Argentina (incluida en todos los planes de estudio de la UNaM), acreditar conocimiento instrumental de un idioma extranjero, acreditar conocimiento instrumental de Lenguas de Señas, acreditar conocimiento instrumental de informática; la UNRC treinta y cinco (35) EC, un curso de lenguas de señas, un curso de informática y un curso de lenguas extranjeras. Mientras que en la UNCUYO la Carrera de Profesorado Terapéutico en Discapacitados Mentales y Motores contempla cuarenta y seis (46) EC, la de Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales cuarenta y ocho (48) EC y la de Profesorado de Sordos y Terapia del Lenguaje un total de cuarenta y siete (47) EC.

Apreciamos que no hay diferencias importantes entre las características analizadas de las diferentes carreras, quizás la más significativa sea el dictado cíclico de las carreras de la UNCUYO, mientras que en las otras universidades el dictado es permanente. En cuanto al número de horas y número de materias se evidencia que es muy similar en el diseño curricular de la UNSL y en la UNRC, en cuanto la UNaM es la carrera que tiene mayor carga horaria y menos EC lo que pone de manifiesto que hay mayor carga horaria en las materias, a diferencia de la UNCUYO que

es la que menos carga horaria total tienen en los planes pero tiene mayor número de materia y mayor duración en la carrera.

En este trabajo referimos al concepto de espacio curricular para hacer referencia de modo genérico a espacios donde se prevé el dictado de contenidos específicos en un tiempo determinado, toman distintas denominaciones en los diferentes planes y aún al interior de un mismo plan, de acuerdo a los contenidos que agrupan y a la finalidad que persiguen, Macchiarola (2000, retomando a Brovelli, 1998) conceptualiza a los *espacios curriculares* como

Conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un periodo determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que le dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes (Brovelli, 1998: 21, en Macchiarola, 2000: 105).

Como podemos apreciar los espacios curriculares en cada plan de estudio están identificados con denominaciones como asignaturas, materias, talleres, seminarios, prácticas, residencias, etc.

En el Plan de Estudio de la UNSL los espacios curriculares toman el nombre de asignaturas, cursos, seminarios, talleres, prácticas, residencias.

Al mismo tiempo distinguen tres tipos de cursos: obligatorios, optativos y electivos. Los cursos obligatorios están contemplados explícitamente en el Plan de Estudio de la Carrera, los consideran imprescindibles para la formación, y desarrollan objetivos y contenidos mínimos para cada uno de ellos en el diseño curricular.

Los *Cursos Optativos* son aquellos que los alumnos pueden elegir dentro de un número limitado de espacios curriculares propuestos desde las diferentes áreas y departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, en este tipo de cursos los objetivos y contenidos mínimos deben ser presentado ante el Consejo Directivo cuando éstos sean ofrecidos a los estudiantes.

Finalmente, los cursos electivos son los que los estudiantes pueden elegir entre las materias que se dictan en el contexto de las carreras de grado que ofrece UNSL, también contempla la posibilidad de que cursen alguna materia en otra universidad del país para lo cual se deben establecer convenios, con el propósito de *ampliar la formación profesional, científico y/o cultural, en relación al campo de conocimiento de la propia carrera* (Plan de estudio UNSL, pág. 16).

A estos espacios curriculares, para la obtención del título, se le suma la aprobación de un Curso de Lenguas Extranjeras (120 h.) y un Curso de Lenguas de Señas (60 h.).

En el documento curricular presentan los cursos organizados por años y establece la carga horaria de cada uno,

En el currículo de la carrera de la UNaM al referirse a los espacios curriculares hablan de materias, cursos, seminarios, talleres, prácticas, residencia y las organizan en tres ciclos.

Para adquirir el título los estudiantes además de aprobar las asignaturas correspondientes a cada ciclo de formación deben aprobar la materia *Estudio de la Constitución Argentina*, acreditar

conocimiento instrumental de un idioma extranjero, de un Sistema de Lenguas de Señas y de Informática.

En el plan de estudio de la UNRC los espacios curriculares se particularizan en materias, cursos, seminarios, talleres y prácticas. Están organizados en una primera instancia considerando dos ciclos de formación. Posteriormente reagrupan las materias organizándolas por áreas de conocimientos.

A estos espacios curriculares se les suman para la obtención del título la aprobación de un nivel de idioma que el estudiante puede elegir entre los que ofrece la universidad: inglés, francés, italiano, alemán o portugués, el que acredita 120 horas. La aprobación de Lenguas de Señas, con una carga horaria de 90 horas y la aprobación de informática, la que acredita 60 horas. En el Plan de estudio se desarrollan los contenidos mínimos para las asignaturas. En un apartado bajo el título de *Consideraciones Generales* mencionan que todas las asignaturas de la carrera deberán considerar temáticas propias al campo de la educación especial, sin descuidar la identidad disciplinaria.

Los tres planes de estudio trabajados correspondientes a la UNCUYO responden a la misma lógica curricular, se diferencian en aquellos aspectos relacionados específicamente al tipo de discapacidad a la que refiere la formación. Lo que permite analizarlos como un único plan, sin embargo se ira indicando las particularidades significativas de cada uno, fundamentalmente aquellas relacionadas a espacios curriculares referidos a la especificidad del quehacer del profesor de acuerdo al tipo de discapacidad al que refiere la formación propuesta en el plan.

A los espacios curriculares que conforman los campos y subcampos de formación los diferencian en: asignaturas; actividades de orientación referidas a las distintas especialidades que se dictan como talleres, inserción en la realidad educativa, pasantías y finalmente refieren a prácticas y residencias de nivel y seminarios relacionados con problemáticas educativas específicas.

Menciona en el documento curricular que consideraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente de grado de acuerdo a los establecido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Resolución N°36/94 CFCyE – Red Federal de Formación Docente – Serie A, N° 9; Resolución N° 63/97 - CFCyE). Estos contenidos fueron analizados en el contexto de la elaboración de los diseños curriculares y los reorganizaron de acuerdo a lo que consideraron más conveniente para la formación de grado específica, así por ejemplo:

Lengua y Literatura: Desdoblan *Comunicación Lingüística* en: *Comunicación Lingüística I (el sistema lingüístico)* y *Comunicación Lingüística II (los problemas textuales y discursivos)*, mientras que *Literatura Infantil* se considera en las asignaturas: Didáctica de la Lengua, Didáctica Especial del nivel I y II y en Braille I y II (específicamente en la plan de estudio referido a la formación para la educación de la personas ciegas (**)).

Ciencias Sociales: Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ciencias Naturales: Didáctica de las Ciencias Naturales.

Tecnología: Tecnología de las informaciones y de las comunicaciones.

En el plan de estudio previsto para la formación de profesores en el campo de la discapacidad mental y motora^(*) mencionan la asignatura Terapia ocupacional y laboral en discapacitados mentales y motores dentro de Educación Tecnológica.

Educación Física: se desarrollan los contenidos desde una mirada más específica en Psicomotricidad.

Formación Ética y Ciudadana: se aborda prácticamente desde todas las asignaturas del sub-campo específico de la formación especializada y de orientación, pero particularmente en las Prácticas y Talleres de reflexión docente.

Talleres optativos: en primer año para favorecer la incorporación de temáticas tales como: Teatro, espacio de análisis de la oferta cultural en Mendoza, Video, Educación para la salud, Violencia familiar, los medios de comunicación social, entre otros ya que se trata de una oferta variable.

En el plan de estudio destinado a la formación de profesionales en el campo de la discapacidad auditiva^(***) expresan que debido a la complejidad de la problemática lingüística en la educación de sordos se ha considerado pertinente abordarla desde las diferentes perspectivas de los modelos clínicos (que propicia una metodología estrictamente oralista) y el socio-antropológico (que propicia una metodología basada en el reconocimiento y aceptación de la lengua de señas).

En el plan de estudio desarrollan para cada espacio curricular las expectativas de logro y los contenidos diferenciándolos en conceptuales y procedimentales.

- *Algunas lecturas sobre los espacios curriculares considerados en los planes de estudio*

Díaz Barriga (1997) refiere a que en un plan de estudio los contenidos a enseñar pueden organizarse en asignaturas, áreas o módulos. La descripción de cada uno de los currículos estudiados pone en evidencia que en ninguno de ellos se consideró la organización por módulos y sólo considera la organización de espacios curriculares por áreas el plan de estudio de la UNRC, más como una modalidad de agrupar las asignaturas que como una forma de organización de los contenidos para su enseñanza.

La mayoría de los espacios curriculares de los planes estudiados corresponden a asignaturas o materias y se los caracteriza en los diseños curriculares considerando objetivos o expectativas de logros y contenidos mínimos, para lo cual en algunos planes describen los conceptuales y en otros conceptuales y actitudinales.

Barco (2005) menciona que las asignaturas refieren al formato que adquieren las disciplinas para ser incluidas en un plan de estudio. En este sentido Litwin (1997) diferencia por una parte las disciplinas y por otra los listados o inventarios diseñados para ser enseñados, lo que conduce a la

división de las disciplinas en asignaturas. Agrega que cuando se seleccionan los contenidos de una disciplina para su enseñanza se realiza una construcción de un objeto de estudio arbitrario, que puede ser redefinido y relaborado de acuerdo a los objetivos de enseñanza que se persiguen; para recuperar la disciplina es necesario considerar sus problemas de estudios, principios, las relaciones que mantiene con otros campos del conocimiento, identificar porque un problema es propio de ese espacio de conocimiento y el modo en que se investiga.

Para la autora *la organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículo en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los desarrollos actuales de las ciencias y la técnica* (Litwin, 1997: 53).

Díaz Barriga (1997) analiza el significado de la distribución de los contenidos a enseñar en asignaturas a partir de tres dimensiones o niveles: epistemológico, psicológico e institucional. En cuanto al *Nivel epistemológico*, estudiando la relación con el problema del conocimiento, menciona que la organización por asignaturas muestra una marcada tendencia a fragmentar la realidad y remite a una concepción de ciencia positivista, la cual propicia que los diversos conocimientos se ordenen u organicen en disciplinas considerando las metodologías y lógicas propias de cada una. *La realidad, formalizada y segmentada, es ordenada en los compartimentos de las diversas materias para trasmitirla al estudiante* (Díaz Barriga, 1997:25). Esta realidad favorece la fragmentación y disociación curricular.

En esta estructura curricular faltan *ejes estructurantes o núcleos de problemas que posibiliten articular, vertebrar y dar sentido a la información* (Díaz Barriga, 1997:49). El docente se limita a enseñar la asignatura para la que se lo designó y no establece relaciones con otros contenidos del plan, es delegada al alumno la tarea de organizar e integrar la información dada en las diversas materias.

En relación al *Nivel Psicológico*, considerando los supuestos sobre el aprendizaje que considera esta formas de organización curricular, menciona que en la organización por asignaturas hay presencia de características propias de una concepción conductista del aprendizaje, y destaca el esfuerzo que se realiza por encontrar un orden lógico y psicológico para la organización de los temas a enseñar.

El autor refiere a que

La influencia del conductismo lleva a la construcción de planes de estudio recargados de información. Los planes se construyen con 40 o 50 asignaturas y el alumno tiene que estudiar en un semestre seis u ocho materias, lo que provoca gran dispersión del esfuerzo del estudiante y un recorrido superficial sobre las informaciones de las asignaturas. Las innovaciones consisten en cambiar una materia por otra, en cambiar asignaturas de un semestre a otro o en agregar nuevas materias. (Díaz Barriga 1997; 28)

El relación al *Nivel Institucional*, considera la organización de los planes de estudio en relación con la organización de la estructura institucional, menciona que la universidad latinoamericana, heredera del modelo napoleónico, generalmente tiene una estructura compuesta por Facultades y

Escuelas o Departamentos, aisladas unas de otras. Instituciones cuyo propósito central fue formar profesionales en el contexto de las comunidades donde están ubicadas, aunque esto se viene revirtiendo en las últimas décadas. La organización por asignaturas responde a las instituciones cuyo propósito central es la profesionalización, donde los docentes tienen dedicaciones parciales ejerciendo su profesión el tiempo restante fuera del contexto institucional.

Algunos planteos de Bernstein (2005) pueden contribuir a enriquecer la lectura de los espacios curriculares en el contexto de los planes de estudio. El autor analiza la relación entre los contenidos al interior de un plan considerando como se establecen los límites entre ellos, si son claras o difusas las líneas de demarcación entre dos o más contenidos. Desde su lugar de sociólogo recurre a los conceptos de poder y control, que si bien operan en distintos niveles de análisis, desde el plano empírico están muy relacionados.

Las relaciones de poder *crean, justifican, reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social* (Bernstein, 1998: 37), el poder trabaja estableciendo relaciones de orden, considerando las relaciones *entre* las diferentes categorías. El control, por su parte, determina la forma legítima de comunicación entre las categorías, *trasmite las relaciones de poder dentro de los límites de esas categorías y socializa a los individuos en esas relaciones* (Bernstein, 1998: 37). Define dos conceptos, uno para las relaciones de poder que es el de *clasificación* y otro para las de control que es el de *enmarcamiento*.

Con el concepto de *clasificación* hace referencia a un atributo que determina las relaciones *entre* categorías, es la distancia que media entre dos categorías la que permite que mantengan su identidad, si el discurso que mantiene esa distancia se rompe la identidad de la categoría se pone en peligro. *Según el grado de distancia entre categorías se pueden distinguir clasificaciones fuertes y clasificaciones débiles*. Llevado el concepto al contexto curricular nos proporciona elementos para enriquecer el análisis, así de acuerdo a la clasificación fuertes o débiles entre las asignaturas de un plan de estudio se puede hablar de currículo de colección o currículo integrado.

El principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, mientras que el enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso; es decir, el enmarcamiento regula las reglas de realización para la producción del discurso. La clasificación se refiere al "que", mientras que el enmarcamiento refiere al "como" (Bernstein, 1998:44).

Si los contenidos seleccionados de alto status están aislados unos de otros, o sea que mantienen una relación cerrada, donde los *contenidos están claramente delimitados y separados* habla de *currículo tipo colección*. Mientras que *si los contenidos seleccionados mantienen una relación abierta* lo llama *currículo integrado* (Bernstein, 1988:75).

Como ya mencionamos, en los planes de estudio que analizamos la mayoría de los espacios curriculares se identifican con el término de asignaturas o materias y corresponden a campos disciplinares específicos; lo que nos permite referirnos a un *currículo tipo colección*.

Al respecto en el Plan de estudio de la UNSL, se identifica el 65% de los espacios curriculares como asignaturas, mientras que en el de la UNaM y en la UNRC el 73% y en los planes de estudio de la UNCUYO 82%^(*)(***) y 81%^(***)

Sin embargo se evidencia, tanto en los cuestionarios a los docentes como en los planes de estudio, el interés por construir espacios que rompan la lógica disciplinar a favor de la integración curricular.

Así, el análisis de los objetivos y contenidos mínimos de las materias del Plan de Estudio de la UNaM muestra ciertas relaciones entre asignaturas correspondientes a un mismo campo disciplinar, construyendo a través de la secuenciación de objetivos y contenidos entre diversas materias ubicadas en diferentes años de la carrera, la estructura básica de conocimientos en ese campo disciplinar necesaria para el quehacer profesional. Por ejemplo, las materias denominadas *Estructura y desarrollo psíquico* que son cuatro y tienen una carga horaria de 90 horas cada una, de modalidad cuatrimestral, estudian el desarrollo afectivo y cognitivo del sujeto en las distintas etapas de la vida, del análisis de los objetivos y contenidos mínimos que plantean para cada una de estas asignaturas podemos inferir que abordan este estudio fundamentalmente desde las tesis del psicoanálisis y de la psicología genética. Al mismo tiempo se evidencia una continuidad y coordinación entre las asignaturas al considerar todas los mismos marcos de referencia y variar la etapa de desarrollo que estudian.

También consideramos importante mencionar que en materias tales como *Kinesiología*, *Fonoaudiología*, *Psicomotricidad* en los objetivos y contenidos mínimos, si bien refieren a conocimientos propios de estos campos disciplinares, explícitamente mencionan la tarea de resignificarlos en relación al quehacer profesional del educador especial. Por ejemplo uno de los objetivos planteados en la materia de *Psicomotricidad* expresa *Abordar el proceso psicomotor en el contexto pedagógico-terapéutico de la educación especial, formal y no formal, en relación con el jugar y el trabajar* (Plan de estudio UNaM, folio 36). Se evidencia el interés de que los estudiantes resignifiquen los diversos contenidos al campo profesional del educador especial, considerando en todo momento su actividad como educativo terapéutica.

Si bien en la totalidad de los planes de estudio que analizamos, en los objetivos y contenidos mínimos de algunas asignaturas refieren a la resignificación de los mismos en relación al campo de la educación especial, en ningún otro diseño curricular se evidencia esa articulación entre asignaturas propia del plan de estudio de la UNaM.

En el plan de estudio de la UNRC refieren que en todas las materias deben considerar temáticas propias al campo del educador especial, sin descuidar la formación disciplinar. Esto da lugar a lo que Bernstein (2005:96) denomina *currículum focalizado*, haciendo referencia a que las distintas asignaturas se centran en un problema común, cabe agregar que a este tipo de currículo Bernstein (2005) lo diferencia del currículo integrado donde debe haber una idea relacional. El currículo

focalizado en esta ocasión tiene como propósito preservar la especificidad de la formación posibilitando que los contenidos de las diferentes asignaturas sean resignificados en relación al campo de la educación especial, recuperando problemáticas que le son propias.

También en el plan de estudio de la UNRC organizan las asignaturas por áreas de conocimiento, pero ninguna de las estrategias de articulación referidas en el documento curricular son suficientes para romper con la lógica formal deductiva propia de los currículos de colección.

Bernstein (2005) también refiere en su obra al discurso pedagógico como singularidad y como regiones, el primero es aquel discurso que se apropió de un espacio y se dio a sí mismo un nombre, podemos hacer referencia por ejemplo a las disciplinas, son espacios de conocimientos que tienen una identidad propia desde la definición de su objeto de estudio, métodos y estrategias de investigación, comunidad científica. El espacio *entre* las disciplinas está muy marcado y da lugar a una clasificación fuerte, aunque el autor refiere a que en los últimos años se asiste a una *regionalización del conocimiento*, la cual se crea a partir de la recontextualización de una singularidad, es un indicador de la *tecnologización del conocimiento*. Mientras las singularidades son expresiones de producción de conocimiento en el terreno intelectual, las regionalización es una expresión de la construcción de conocimiento en cualquier campo práctico y supone una recontextualización debido a que se debe seleccionar qué singularidades tomar, qué conocimientos tomar, cuáles relacionar. Aquí la clasificación se debilita, con lo cual aparecen nuevos discursos, con nuevos sesgos ideológicos. Se crean nuevas relaciones de poder entre las singularidades y las regiones y nuevas competencias para adquirir recursos y lograr influencias.

En los planes de estudio analizados en este trabajo, identificamos espacios curriculares con identidades muy fuertes, que responden a lo que el autor denomina discurso pedagógico como singularidades, conjuntamente con otros espacios con identidades más débiles, que pueden identificarse con el discurso pedagógico como regiones que surgen de un complejo proceso de recontextualización con el propósito de formar egresados que se desempeñen en un campo profesional determinado, en este caso el de la Educación Especial.

Como ejemplo de discursos pedagógicos como singularidades que implican clasificaciones fuertes, en la totalidad de los planes de estudio analizados identificamos asignaturas relacionadas con el campo disciplinar de las psicologías (*Psicología, Psicología General, Psicología del Desarrollo, Psicología Evolutiva, Psicología Educativa, Psicopatología*, entre otras), de las neurociencias (*Fundamentación Neurológica del Desarrollo, Anatomofisiología y Maduración del Sistema Nervioso Central, Patología Neurológica y Genética, Neuropsicología, Neuropatología; Anatomofisiología de la Visión, Anatomofisiología de la Audición y Fonoarticulación*, entre otras), del área filosófica- social (*Pedagogía, Sociologías, Filosofía, Historia de la Educación, Política Educativa*, entre otras), del campo de las didácticas específicas (*Didáctica de la matemática, Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Cs. Sociales, Didáctica de las Cs. Naturales*), etc.

Como espacios curriculares con identidades más débiles, a los que Bernstein (2005) refiere como discurso pedagógico como regiones o regionalización del conocimiento, identificamos todas aquellas asignaturas referidas a la formación más próxima al quehacer profesional del educador especial, por ejemplo en el plan de estudio de la UNSL se puede mencionar *Educación Especial, Dificultades de aprendizaje e Intervención Pedagógica, La intervención educativa en la problemáticas del desarrollo mental y motor, La intervención educativa en la problemática de la sordera, Educación artística: Educación Visual y Plástica*, entre otras. En el de la UNaM se identifican *Pedagogía Especial, Didáctica Especial, Recursos Pedagógicos-Terapéuticos de la Educación Artística*, entre otras. En el de la UNRC se evidencian *Introducción a la Educación Especial, Pedagogía Especial, Estrategias de Intervención para las personas con Necesidades Educativas Especiales, Orientación y Capacitación Laboral*, entre otras.

Los planes de estudio de la UNCUYO presentan un mayor número de asignaturas referidas a aspectos específicos de la educación de la persona con discapacidad, que pueden identificarse con el discurso pedagógico como regiones que surgen de un proceso de recontextualización con el propósito de formar a los egresados en campos profesionales específicos de acuerdo al tipo de discapacidad, entre ellas pueden mencionarse *Pedagogía Especial* ^(*)^(**)^(***), *Educación Artística: Plástica* ^(*)^(**)^(***); *Educación Artística: Música* ^(*)^(**)^(***), *Educación Artística: Expresión Corporal* ^(*)^(**)^(***); *Atención temprana en el discapacitado Motor* ^(*); *Estimulación Temprana en el Discapacitados Visual* ^(**); *Pedagogía Terapéutica* ^(*); *Pedagogía Terapéutica en Trastornos Motores* ^(*); *Terapia Ocupacional y Laboral en el Discapacitado Mental y Motor* ^(*); *Orientación y Formación Laboral en el Discapacitado Visual* ^(**); *Sistema Braille I* ^(**); *Sistema Braille II* ^(***); *Orientación y Movilidad* ^(***); *Deficiencias Múltiples* ^(***); *Estimulación y Rehabilitación Visual* ^(**); *Educación Auditiva Musical* ^(***); *Didáctica Especial y Pasantías* ^(**); entre otras.

Bernstein (2005) plantea que la regionalización del discurso es indicador de la tecnologización del conocimiento, remitiéndonos a un conocimiento más específico. Esto se evidencia en la propuesta de formación de la UNCUYO al diseñar la formación de profesionales considerando las especializaciones de acuerdo a los tipos de discapacidad y, justamente, es en el diseño curricular donde identificamos un mayor número de discursos pedagógicos como regiones, o una mayor regionalización del conocimiento.

Tanto en los documentos curriculares que analizamos como en los cuestionarios identificamos argumentaciones que manifiestan las dificultades que presenta para la formación profesional la organización de contenidos fuertemente compartimentados. Al transmitirse los conocimientos desde espacios aislados, en su mayoría respetando las disciplinas y sin integrarlos dentro de los campos disciplinares, la tarea tan compleja de integración curricular queda en manos de los estudiantes; generalmente los docentes esperan que sean los propios estudiantes que integren los conocimientos en el último año de la carrera, cuando realizan la práctica profesional.

Varios de los docentes que participaron en las comisiones de elaboración curricular también refieren a las características del quehacer profesional propio de educador especial, que necesita de un conocimiento que se encuentra, como los menciona Litwin (1997) al *borde de las disciplinas*, y cabe agregar *entre* las disciplinas o sea Interdisciplinar. Todo ello los condujo a buscar estrategias que posibilitaran la inclusión en los planes de estudio de alternativas a favor de un currículo más flexible e integrado.

Si bien en todos los Planes de Estudio que analizamos se ponen de manifiesto los esfuerzos realizados a favor de la Integración curricular, en los planes de estudio se evidencian diferentes grados de integración.

Bersntein (1988) argumenta que en un currículo integrado el contenido se subordina a una idea general, idea que puede cambiar en los distintos momentos de la formación. Cuando tiene lugar la integración los contenidos se relacionan con una idea que reduce la separación entre ellos, los distintos contenidos forman parte de un todo donde se explicita la función de cada uno, debe haber una *idea relacional, un concepto supra-contenido*(1988: 96).

A favor de esta integración de contenidos es que en los planes de estudio encontramos espacios curriculares que generalmente los denominan *Talleres*⁴⁵, caracterizándolos de diferentes modos, de acuerdo con el propósito que tiene su inclusión en cada plan.

Hernández (2009) describe a los talleres como un dispositivo de enseñanza valorado en la formación docente, como

(...) un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales (2009: 72).

Agrega la autora que las tareas en este dispositivo se presentan como una combinación de actividades individuales y grupales, lo que favorece el desarrollo de relaciones interpersonales y los aprendizajes sociales. Son espacios que facilitan la comunicación, el diálogo y la discusión, también promueven la creatividad de estudiantes y docentes, la participación, el intercambio entre compañeros, el trabajo cooperativo, favorecen la utilización de estrategias como la observación, el análisis, la argumentación y desarrollan la capacidad para trabajar en grupo, lo que otorga elementos para reflexionar y transformar el quehacer profesional cotidiano.

El trabajo en talleres implica la presencia de contenidos, pueden pensarse como una instancia de integración de los contenidos abordados desde diversas asignaturas, la autora previene sobre

⁴⁵Macchiarola (2000) menciona que los formatos que refieren a organización curricular considerados en la bibliografía especializada identifican asignaturas, áreas y módulos, en tanto que los talleres y seminarios son considerados como estrategias de trabajo, sin embargo en los planes de estudio analizados se los considera como modos de organización curricular.

que hay que tener precaución de no convertir al taller en un momento de actividad práctica o de catarsis. Un taller es un espacio de construcción de conocimientos, de cuestionamientos, de reflexión, de resignificaciones, construido entre los sujetos intervinientes en el espacio educativo. El taller también permite que al interior se aborden otros dispositivos, entre los cuales Hernández (2009) menciona: biografías escolares, narración de experiencias, escritos producidos a partir de observaciones, entre otros.

Los talleres son previstos en los distintos diseños curriculares que estudiamos fundamentalmente como espacios de integración curricular, en algunos tienen como propósito integrar contenidos horizontales, correspondientes a un mismo año de estudios, mientras que en otros prevén integrar contenidos transversales, referidos a diferentes años o cuatrimestres.

Hernández (2009) refiere a que en algunos diseños curriculares bajo la denominación de *Trayecto de la práctica* se trabaja con la modalidad taller con el propósito de otorgarles a los estudiantes un espacio de articulación teoría-práctica atravesada por la reflexión crítica. Este trayecto se evidencia en el plan de estudio de la UNSL donde se revaloriza la práctica pedagógica, atravesando toda la carrera, es lo que ellos denominan *eje de las prácticas* y está conformado por siete (7) espacios curriculares previstos desde primero a cuarto año, con una carga horaria de 615 h, la mayoría de ellos están planteados como talleres.

Además, en este plan de estudio también se evidencia otro taller en primer año que tiene como propósito *que los alumnos puedan reconocerse desde su propia historia familiar, social, cultural como sujetos de la educación, con matrices de aprendizajes particulares, capaces de construir proyectos personales vinculados al estudio y al aprendizaje* (Plan de estudio UNSL, folio 23), entre otros.

En todos los talleres correspondientes a este plan de estudio se mencionan objetivos y contenidos. Refieren en su mayoría a conocimientos propios del ámbito de trabajo del educador especial: concepto de práctica educativa, familia, sociedad, recién nacido de alto riesgo, espacios hospitalarios, institucionales escolares. Mientras que otros refieren a técnicas de recolección de datos como observación, entrevistas, análisis de documentos, diarios de campo, análisis de observaciones. También mencionan contenidos interdisciplinarios, planteo y resolución de situaciones problemáticas, la reflexión crítica, etc.

En el plan de estudio de la UNaM se prevé el dictado de tres talleres interdisciplinarios, al inicio de segundo, tercer y cuarto año de la carrera respectivamente, forman parte del grupo de espacios curriculares que conforman lo que denominan *Ciclo Integrador*. El propósito que persigue la inclusión de este grupo de talleres es *construir desde los conocimientos de la especificidad aportada por cada campo disciplinar, una mirada interdisciplinaria para el abordaje pedagógico-terapéutico del quehacer en Educación Especial* (Plan de estudio UNaM, pág.: 40). Luego

plantean objetivos para cada uno de los talleres y no mencionan contenidos mínimos, refieren a los contenidos disciplinares propios de las materias que integran.

En el diseño curricular explicitan que se ponderó la capacitación interdisciplinaria, que se materializa a partir de la inclusión de los tres talleres mencionados y constituyen lo que denominan eje del plan, cuyo dictado se plantea en tres niveles de complejidad y profundización creciente. Expresan que interesa trabajar la *relación de todos los saberes con: la integración social y la capacitación para el mundo laboral de las personas atendidas por el futuro egresado* (Plan de estudio UNaM, pág. 11). Este propósito puede identificarse con la idea o problema supra ordenadora que menciona Bernstein (2005) cuando refiere a las características de un currículo integrado.

En el plan de estudio de la UNRC también se prevé el dictado de dos talleres interdisciplinarios en tercer y cuarto año respectivamente. Tienen como propósito construir, desde la especificidad de cada campo disciplinar, un abordaje interdisciplinar en el contexto del quehacer profesional en el campo de la educación especial, mencionan que presentan niveles crecientes de complejidad y profundización y se organizan alrededor de ejes estructurantes, el primero que se dicta en tercer año tiene como eje la *Integración escolar* y el segundo previsto para dictarse en cuarto año tiene como eje la *Integración Social*.

En el plan de estudio de la UNCUYO está previsto el dictado de talleres optativos en los primeros años de las carreras ^{(*)(**)(***)}, lo que se puede identificar a partir de la lectura del documento es que los estudiantes pueden optar para estos talleres entre diversas propuestas como teatro, danzas folclóricas, videos, recursos didácticos, violencia familiar, entre otros, son espacios que se proponen analizar distintas propuestas culturales regionales y favorecer la construcción de diversas temáticas. También consideran en las tres carreras dos espacios curriculares que denominan *Integración e Inserción en la Realidad Educativa I y II*, por lo que evidenciamos a partir de la lectura de las expectativas de logros y los contenidos conceptuales y procedimentales que consideran toman muchas características de los talleres, algunos de los contenidos que proponen son propios de estos espacios, mientras que toman otros de otros espacios curriculares y los resignifican a partir del estudio de problemáticas relacionadas con el contexto escolar. También trabajan en el contexto de esos espacios algunas estrategias de recolección de datos como la observación, entrevistas, descripción, realización de fichas de registros, análisis de documentos lo que nos permite caracterizarlos como muy próximos a lo que se denomina taller.

De los espacios planteados como talleres en los planes de estudio posiblemente los que pueden ser considerados específicamente como integradores, de acuerdo a como los conceptualiza Bernstein (1988), sean el trayecto que plantea la UNSL y los talleres de UNaM. Mientras que en las propuestas de UNRC y UNCUYO es difícil identificar una idea relacional o un concepto supra ordenador.

Otro espacio curricular previsto son los seminarios, Riera y col. (2003) los caracteriza como un espacio que posibilita la construcción de conocimientos a partir del estudio de un tema en profundidad y del trabajo colaborativo, en el que se favorece el intercambio de experiencias prácticas y de reflexiones teóricas con el propósito de profundizar los contenidos estudiados.

El Diccionario de las Ciencias de Educación de Santillana define al Seminario como

Técnica de trabajo en grupo reducido, cuya finalidad es el estudio intensivo de un tema, en sesiones planificadas, usando fuentes autorizadas de información. Se caracteriza por el aprendizaje activo ya que los miembros no reciben información elaborada sino que investigan (...) caracterizan al seminario la actividad, la participación, la elaboración de documentos y conclusiones y la aceptación de estas por los participantes (Diccionario de Cs. de la Educación 1983: 1264).

La lectura de los diseños curriculares pone en evidencia que la intención con la que se incluyeron los seminarios en los diferentes planes de estudio condice con la caracterización desarrollada.

En la oferta educativa de la UNSL se propone el cursado de dos seminarios que los alumnos deberán optar por una oferta extensa (14 y no la agota, en el documento curricular luego de enumerarlos mencionan la posibilidad de que se ofrezcan otros) todos ellos abordan temáticas específicas del trabajo con personas con discapacidad, incluso algunos refieren a conocimientos relacionados a tipos específicos de discapacidad.

Al mismo tiempo le otorgan flexibilidad al plan, al darle al estudiante la posibilidad de optar entre diversas propuestas de acuerdo a sus intereses y necesidades. Este mismo espíritu de favorecer la flexibilidad del plan se evidencia a través del cursado de una materia electiva que el alumno puede elegir entre las que se dictan en la universidad de la UNSL u otra.

El diseño correspondiente a la UNaM contempla el dictado de dos seminarios en cuarto año de la carrera, espacios que conforman el ciclo integrador conjuntamente con los talleres interdisciplinarios. Para ninguno de ellos se establecen contenidos mínimos en el plan de estudio, refieren a que serán flotantes de acuerdo a las necesidades del momento. No obstante una de la docentes entrevistadas refirió a que cuando comienzan a trabajar en la modificación curricular se proponen priorizar la formación de un docente con formación en investigación, esta situación fue observada por los Técnicos de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación que sugirieron no considerar en el profesorado temas referidos de manera tan específicos al ámbito de la investigación y añade que si bien la comisión curricular aceptó la observación incluyeron los Seminarios I y II con temas libres donde se forma a los estudiantes en investigación educativa.

En el plan de estudio de la UNRC está previsto el cursado de cuatro seminarios, dos obligatorios: Seminario: Deficiencia Mental; Seminario: Educación Especial y Salud; y dos optativos, que deben elegirlos entre una oferta de cuatro: Seminario: Trastornos Motores; Seminario: Organización, Administración y Conducción de Centros de atención de sujetos con necesidades educativas especiales; Seminario: Deficiencias sensoriales y Seminario: Déficit Múltiple. El propósito de los mismos es ofrecerles a los estudiantes espacios curriculares que les permitan

profundizar el estudio de las diferentes necesidades educativas especiales, de acuerdo a sus elecciones y necesidades de formación. No especifican contenidos mínimos para estos espacios curriculares y mencionan que se determinarán de acuerdo a las necesidades del momento y que deberán tener régimen promocional con presentación de trabajo monográfico.

Estos seminarios también otorgan flexibilidad al plan, ya que hay cierto número de seminarios que los alumnos deben aprobar y que los eligen entre una opción más amplia.

Los diseños correspondientes de la UNCUYO consideran un espacio curricular denominado *Seminario sobre problemáticas educativas*, previsto para ser dictado en cuarto año de la carrera y para el que mencionan expectativas de logros, no especifican contenidos curriculares sino que realizan una descripción del mismo. Establecen que es la culminación de la formación docente para el rol de docente investigador de la propia práctica, consideran los contenidos de la asignatura Metodología de la investigación educativa, los que deberán profundizar y utilizar para el diseño y realización de un trabajo de investigación sobre una problemática educativa relacionada a la especificidad de la carrera elegida.

Además, en la totalidad de los planes de estudio se consideran otros cursos, por ejemplo en el de la UNSL, UNaM, UNRC consideran la acreditación de conocimientos de lengua de señas, necesarias para el trabajo con personas sordas y de informática y de un idioma extranjero, estos últimos sólo los justifican en el plan de estudio de la UNaM en la necesidad de formar un profesional que tenga acceso al conocimiento del mundo actual y fuentes directas en inglés.

Lo desarrollado nos permite argumentar que si bien los diseños curriculares estudiados tienen un número significativo de espacios curriculares referidos a campos disciplinares específicos, con clasificaciones e identidades fuertes que conducen a pensar en currículos tipo colección, al mismo tiempo se pueden identificar otros espacios que tienden a romper la lógica disciplinar a favor de un currículo integrado, alcanzando cada plan de estudio distinto grado de integración.

Para finalizar este apartado, consideramos interesante retomar a Bernstein (2005) quien menciona que al abordar el tema de currículo también es necesario referirse a la pedagogía y a la evaluación porque forman un todo y se los debe considerar conjuntamente, si bien en este estudio al trabajar sobre el currículo prescripto estos aspectos no los analizamos, se considera importante mencionarlos porque lo planteado en el diseño curricular es en alguna medida lo que enmarca o posibilita la realización del currículo en acción.

Es importante referirse a los aspectos pedagógicos y de evaluación ya que implican concepciones de orden social y una lucha principalmente moral. Así, en los currículos de colección cada contenido depende de quién tiene la función de enseñarlo y evaluarlo. En un currículo de colección se evidencia la presencia de una educación en profundidad, mientras que en un currículo integrado se puede hablar de que la educación pone el acento en la extensión, o en palabras del autor: *del cierre del contenido a la apertura del contenido* (Bernstein, 1988:78).

Para hacer posible un currículo integrado la idea relacional, integradora debe centrarse en principios generales, ser consensuada, explicitarse, el vínculo entre la idea y los contenidos debe ser desarrollado; todo ello repercutirá en la pedagogía poniendo el acento en las formas de conocimientos más que en los estados, posiblemente también transforme la idea de autoridad, la cual de estar centrada en el profesor en el currículo de colección pasa a darle lugar al alumno quien ve incrementado sus derechos, también la organización de los grupos de clase deberán flexibilizarse, las relaciones entre los profesores favorecerán una tarea educativa colaborativa, cooperativa, compartida. Todas estas nuevas relaciones, más horizontales, si las comparamos con las relaciones jerárquicas del currículo de colección dan lugar a modificaciones en las *estructuras de poder tradicional en las instituciones educativas*.

Bernstein (2005) agrega

(...) la tensión entre el currículo de tipo colección y el de tipo integrado no simplemente es a una cuestión referida a lo que se enseña sino que es una tensión que procede de unos diferentes modelos de autoridad y de conceptos muy distintos de orden y de control (1988: 79).

En el currículo de colección el orden procede de la naturaleza jerárquica de las relaciones de autoridad, de los contenidos compartimentados y una modalidad objetiva y explícita de examen. Mientras que en los currículos integrados debe haber un consenso en relación a la idea integradora, la que debe explicitarse y vincularse con los contenidos a ser desarrollados de manera sistemática y coherente, al mismo tiempo alumnos y profesores tienen que lograr algunos acuerdos con el propósito de ejercer un control sobre la tarea y desarrollar criterios de evaluación.

5.1.3- Estructuración de los espacios curriculares

Los espacios curriculares en cada plan de estudio se organizan o estructuran siguiendo diferentes lógicas.

En el Plan de Estudio de la UNSL a los espacios se los organizan en cinco trayectos formativos:

- Un trayecto de formación general.
- Un trayecto de formación especializada, se centra en los niveles en los que el futuro profesor ejercerá su rol.
- Un trayecto de formación centrado en la enseñanza de áreas disciplinares.
- Un trayecto de aproximación a la realidad educativa común y especial, de construcción de la práctica profesional docente. Atraviesa toda la carrera y está formado por lo que denominan el eje de las prácticas, son espacios curriculares destinados a la integración teórico-práctica, al análisis de perspectivas y problemas, iniciando al alumno en la investigación de campo.
- Un trayecto de orientación en temáticas determinadas. Está constituido por los cursos optativos y electivos.

Si bien en el documento curricular mencionan los campos de formación, no identifican los espacios curriculares que los conforman, ni los objetivos que se plantean para cada uno de ellos. En el anexo II, en el punto a) presentamos una clasificación de las asignaturas considerando los diversos trayectos de formación, que elaboramos para este trabajo.

En el currículo de la carrera de la UNaM a los espacios curriculares los organizan en tres ciclos: a) Ciclo Básico, conformado por 9 materias que se dictan en el primer año de la carrera con una carga horaria total de 900 horas, se plantean como objetivos favorecer la articulación con la enseñanza media y clarificar la elección vocacional realizada por los estudiantes, además de facilitar la adquisición de los conocimientos vinculados al campo disciplinar de la carrera; b) Ciclo Profesional, compuesto por 18 materias, abarca desde segundo hasta el primer cuatrimestre de cuarto año, tiene una carga horaria total de 1860 horas, se proponen favorecer la formación disciplinar y profesional del educador especial y c) Ciclo Integrador, se extiende a lo largo de toda la carrera, está estructurado a partir de tres talleres que se dictan al inicio de cada año. Además lo conforman una materia, dos seminarios y una práctica profesional docente y tecnológica, los cuales corresponden a cuarto año de la carrera. El ciclo tiene en total una ponderación de 620 horas, tiene como propósito que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos y desarrollen habilidades, actitudes, conocimientos para intervenir en el contexto de la práctica profesional.

En el anexo II, en el inciso b) presentamos un cuadro que contiene los ciclos de formación con los espacios curriculares correspondientes a cada uno.

En el plan de estudio de la UNRC los espacios curriculares están organizados en una primera instancia considerando dos ciclos de formación. Posteriormente reagrupan las materias organizándolas por áreas de conocimientos, a las que estructuran considerando los campos disciplinares que intervienen en la conformación del campo de estudio de la educación especial.

Los ciclos de formación previstos son el de formación básica y el de formación especializada, con una duración de dos años cada uno. El primero corresponde a la etapa inicial de la carrera y lo conforman 16 espacios curriculares obligatorios con una carga horaria de 1440 horas, en la que se proponen que los estudiantes clarifiquen la elección vocacional realizada y adquieran conocimientos que les permitan caracterizar cada etapa del desarrollo desde un enfoque psico-bio-social.

El ciclo de formación específica contempla 21 espacios curriculares, de los cuales 19 son obligatorios. Consta de 13 materias, dos talleres integradores y dos seminarios de cursado obligatorio, a lo que se le deben sumar dos seminarios más obligatorios pero que los alumnos los eligen entre una opción formada por cuatro, lo que implica que la carga horaria obligatoria de cursado de este ciclo es de 1500 horas. Tiene como propósito que los estudiantes reconstruyan los marcos teóricos y los conocimientos de las disciplinas que estudian en el ciclo, reflexionen

sobre la educación especial, su implicancia social y la práctica educativa y desarrollen estrategias de formación profesional propias de la orientación que elige a través de una articulación permanente entre la teoría y la práctica.

En relación a la organización de los espacios curriculares en áreas de conocimientos, la definen como un modo de *organizar los campos disciplinares afines que abordan ejes conceptuales-disciplinares integradores y núcleos de problemas articulados y tienden al cumplimiento de objetivos comunes*. Agrega que cada área está conformada por un conjunto de asignatura que pertenecen a un mismo campo disciplinar, que se plantean objetivos comunes, lo que facilita establecer *ejes conceptuales y núcleos de problemas que posibiliten la articulación, vertebración y el otorgamiento de sentido a la información* (Plan de estudio UNRC, pág.: 12), cabe agregar que en el documento curricular no se especifican los objetivos comunes de cada área curricular, ni tampoco los ejes conceptuales y los núcleos de problemas.

En el plan de estudio, en un apartado denominado *Consideraciones Generales*, se hace referencia a desarrollar una evaluación permanente y seguimiento del plan de estudio implementando Jornadas de trabajo anuales en las cuales se prevé crear un espacio para el trabajo inter-áreas, del que tomen parte los docentes y alumnos de las carreras.

En el anexo II, inciso c) se presenta la organización por ciclo de los diferentes espacios curriculares.

Los tres planes de estudio de la UNCUYO mencionan que la organización curricular se realizó considerando los campos que señala el Consejo Federal de Cultura y Educación para la Formación Docente para el primer y segundo ciclo de la EGB: *Campo de Formación General, Campo de Formación Especializada y Campo de formación en Orientación*. A los que se incorporó tanto en el Campo de Formación Específica como en el de Orientación un Sub-Campo de Formación Específica de la Carrera, donde se consideran aquellos espacios curriculares referidos específicamente al tipo de discapacidad a la que refiere cada carrera.

En los documentos curriculares mencionan que estos campos de formación se articulan a través de objetivos comunes y contenidos con el propósito de *asegurar la coherencia, integración y secuenciación de los contenidos, los procedimientos y las actitudes* (Plan de Estudio UNCUYO, Folio 6^(*)(**)(***)).

En el campo de formación general se plantea como objetivo Investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones (Plan de Estudio UNCUYO, folio 9^(*)(**)(***)).

En el Campo de la formación Especializada se proponen como objetivo que los alumnos conozcan las características psicológicas y culturales de los niños que concurren a primero, segundo y tercer ciclo del EGB y las teorías psicológicas que sirven de sustento a las prácticas escolares. En cuanto a los objetivos que plantean para el sub-campo de la Formación Específica de carrera refieren a conocer los fundamentos científicos de su tarea profesional de acuerdo a la etapa

evolutiva de los sujetos con necesidades educativas especiales, pudiendo caracterizar desde lo educativo y social los diferentes déficits, realizar diagnósticos diferenciales e interpretar informes diagnósticos de otros profesionales y de equipo multidisciplinares para el diseño de programas educativos especiales.

En el campo de la Formación en Orientación plantean como objetivos adquirir una formación interdisciplinaria que les permita comprender la tarea educativa como un proceso social de comunicación y *Desarrollar competencias intelectuales prácticas y sociales referidas tanto a contenidos como a saberes específicos de las áreas curriculares, así como procedimientos y actitudes inherentes a los mismos.* (Plan de Estudio UNCUIYO, folio 11^{(*)(**)(***))}). Finalmente, en relación al subcampo de la formación específica de la carrera plantean objetivos referidos específicamente al campo de la discapacidad y en relación al subcampo que aborda cada una de las carreras, proponen la adquisición por parte de los estudiantes de competencias para desempeñarse en el campo de la educación tanto grupal como individual en las diferentes especialidades; conocer los principios epistemológicos y los correlatos operativos de los diferentes métodos que pueden usarse para la educación de la persona con discapacidad; conocer acerca de la habilitación ocupacional de los sujetos con discapacidad, aplicar *metodologías alternativas y auxiliares* de acuerdo a las características de las diferentes patologías en el quehacer profesional, entre otros que refieren a la especificidad de la intervención educativa de acuerdo al tipo de discapacidad al que refiere la formación.

En el anexo II, inciso d) presentamos un cuadro que contiene la organización de los espacios curriculares al interior de cada campo de formación.

- Algunas lecturas sobre la tarea de los contextos recontextualizadores oficiales y pedagógicos

Al momento de elaborar los planes de estudio desde el Consejo de Cultura y Educación de la Nación se había normativizado para la Formación Docente Continua la distribución de los espacios curriculares considerando tres Campos de Formación: General, Especializada y de Orientación, tal como lo desarrollamos en el capítulo 4 de este trabajo. Podemos apreciar que dicha propuesta fue considerada con diferentes grados de exactitud en los distintos planes de estudio, incluso pareciera que algunos no la consideraron, lo que nos habla de los cambios que pudo producir el contexto recontextualizador pedagógico (CRP) con relación a lo acordado y propuesto desde el contexto recontextualizador oficial (CRO), favoreciendo de ese modo prácticas educativas con mayor grado de autonomía que al mismo tiempo nos remiten a valorar la autonomía universitaria.

Así, por ejemplo, en el plan de estudio de la UNSL consideran los campos propuestos desde la normativa vigente, denominándolos trayectos e incluyendo dos trayectos más, uno de aproximación a la realidad educativa común y especial, de construcción de práctica docente y otro, de orientación en temáticas determinadas. Estos dos trayectos son los que particularizan la propuesta curricular en esta universidad, el primero de ellos atraviesa toda la carrera, lo conforman

espacios curriculares tendientes a la integración, relacionados con la práctica profesional; mientras que el segundo refiere a materias opcionales y electivas de orientación en determinadas temáticas relacionadas con el quehacer del educador especial y le otorgan flexibilidad al plan.

Los diseños curriculares de la UNaM y de la UNRC son los que en la organización que proponen de los espacios curriculares están más alejados de lo propuesto por la normativa vigente.

Por su parte los planes de la UNCUYO son los que en su propuesta están más relacionados con lo sugerido por el ministerio al considerar, no sólo los campos que propone la normativa, sino también los objetivos para cada uno de ellos. Sin embargo, particularizan su propuesta curricular al incluir dos subcampos de conocimientos, uno al interior del de *formación especializada* y el otro en el de *orientación*, también plantean objetivos para cada uno de ellos en los que especifican tanto la orientación de la formación en el campo de la educación especial, como en la categoría de discapacidad a la que está dirigida.

Podemos inferir que en cada universidad los contextos recontextualizadores pedagógicos trabajaron particularizando sus propuestas, donde posiblemente también influyeron otros aspectos como cuánto se había afianzado la normativa al momento de la elaboración de los planes, las realidades de cada universidad, sus características fundacionales, las redes de conflictos en su interior, la relación del mismo con los gobiernos centrales, entre otros elementos que condicionan en alguna medida la autonomía universitaria.

- *Algunas lecturas iniciales sobre la formación ofrecida*

Diversos autores (Kemmis, 1998; Grundy, 1998; Vogliotti, 2007) retoman la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas (*técnicos, prácticos y emancipadores*) y analizan sus implicancias en las teorías sociales y educativas.

El interés técnico tiene como propósito el control y gestión del medio, para lo que utiliza la ciencia empírico-analítica. Este saber da lugar a una acción instrumental que se rige por reglas técnicas que derivan del saber empírico. En el campo del currículo se propone que la escuela funcione del mismo modo que una empresa, especificando con claridad los objetivos que quiere alcanzar, los medios para lograrlos y los modos en que evaluará los resultados alcanzados. Desde esta concepción se toma el orden social dominante como referencia deseable y al que se aspira a través de las propuestas curriculares

Schön (1987), al referirse al conocimiento profesional fundado en la racionalidad técnica, lo caracteriza como una epistemología de la práctica basada en los principios positivistas, en la que se considera que los profesionales en la práctica resuelven problemas claramente estructurados, bien delimitados aplicando la teoría y la técnica que, generalmente, en la formación profesional se les enseña en los primeros años de la carrera. Vogliotti (2007) al referirse a esta racionalidad menciona que responde a una lógica aplicacionista, donde se evidencia la presencia de un conocimiento instrumental.



El interés práctico se orienta fundamentalmente a la comprensión, se interesa por comprender una situación social considerando las voces de los protagonistas, se logra a través de la ciencia hermenéutica o interpretativa. Grundy (1998) menciona que mientras el interés técnico estaba guiado por la pregunta ¿Qué puedo hacer?, el interés práctico se pregunta ¿Qué debo hacer?, para responderla es necesario interpretar el significado de la situación, agrega que... *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada de significados (Grundy, 1998: 32).*

La teoría curricular sustentada por este interés práctico se preocupa porque los educadores interpretan las situaciones sociales de las prácticas en los que están inmersos y toman decisiones a partir de sus razonamientos prácticos. Quizás el punto central del currículo es el interés por la comprensión de la situación de enseñanza donde todos los participantes se constituyen en sujetos educativos, el docente debe favorecer que los contenidos a enseñar sean significativos para los alumnos ocupando un lugar central *el proceso* por el cual los estudiantes los construyen.

Vogliotti (2007) refiere a que la relación entre la teoría y la práctica responde a una donde el conocimiento ilumina, orienta, se lo utiliza para comprender lo que se realiza en la práctica, agrega que se *basa en una racionalidad de alternancia entre la teoría y la acción (2007:93).*

Para desarrollar el interés emancipador Grundy (1998) menciona que Habermas identifica emancipación con autonomía (no libertinaje) y responsabilidad y que sólo puede lograrse en un acto de *autorreflexión*. También la emancipación está relacionada con la justicia y la igualdad ya que la libertad de un individuo no puede separarse de la libertad de los demás. Interesa comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones. Y, a través de esa comprensión cambiar el mundo, no describirlo.

Grundy (1998) refiere a que el interés emancipador da lugar o genera teorías críticas, caracterizándolas como teorías sobre las personas y la sociedad que explican cómo actúan ciertos enunciados, teorías o principios para inhibir la libertad. Agrega que la creación de la teoría crítica por sí sola no basta, sino que debe ser confirmada por cada individuo o grupo a través de un proceso de *autorreflexión*, de ese modo otro tipo de saber que se genera por este interés es la *intuición auténtica*.

El interés técnico y el interés práctica se ocupan del control y de la comprensión respectivamente, mientras que el interés emancipador centra su preocupación en capacitar a los individuos y grupos para decidir sobre sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

Grundy (1998) al referir al currículo emancipador menciona que es necesario comprender los límites de la consideración práctica, ya que al comprender al currículo como proceso de construcción de significados, es posible confundirse con el verdadero significado de los acontecimientos.

Por su parte, un currículo emancipador tenderá a la libertad en diversos niveles, en un nivel de consciencia, los sujetos que participen en este tipo de experiencias educativas podrán distinguir aquellos enunciados que reflejan perspectivas que responden a los intereses dominantes y cuando significan posturas emancipadoras. En el nivel de la práctica, docentes y estudiantes se preocupan por encontrar nuevas estructuras en las que se produce el aprendizaje y que promuevan la libertad. El currículo emancipador también implica una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

De acuerdo con Vogliotti(2007) cuando interesa a través del conocimiento no sólo identificar las teorías presentes en las prácticas sino además pensar, construir situaciones que posibiliten el cambio genuino, se está haciendo referencia a un conocimiento que fundamenta la práctica para cambiarla en un sentido superador (más inclusiva, más democrática, más dialógica, de mejor calidad), en estos casos se puede hablar de una racionalidad crítica.

La organización de los espacios curriculares en los planes de estudio trabajados parecería responder en su mayoría a una racionalidad técnica y, posiblemente también, algunas cuestiones propias de lo que se denominó racionalidad de alternancia entre la teoría y la práctica, principalmente los que ofrecen la UNaM, UNRC y UNCUYO. En estos diseños curriculares evidenciamos muchas de las características a las que refiere Vogliotti y col. (1998) al explicar la formación técnica, la que sigue una secuencia lineal, se inicia ofreciéndole al alumno el conocimiento básico, luego el conocimiento aplicado y la práctica se ubica al final de la formación, se la entiende como un espacio donde se aplica las normas y técnicas que derivan del conocimiento científico, lo que *implica una separación artificial entre la teoría y la práctica y un modelo deductivo aplicacionista de la actuación (1998: 61)*.

Al mismo tiempo, podemos identificar en los tres planes de estudio algunas espacios curriculares que tienden a romper esa tendencia, y es en esos espacios donde inferimos la presencia de otra racionalidad, podemos pensar en una racionalidad de alternancia entre la teoría y la práctica, guiada por lo que se desarrolló como interés práctico, en el que la teoría es utilizada con el propósito de comprender y explicar la situación educativa con el propósito de promover en los estudiantes aprendizajes significativos.

Esto lo evidenciamos en el plan de estudio de la UNaM a partir del ciclo integrador que atraviesa la carrera con el propósito de facilitarles a los estudiantes la integración de los contenidos y desarrollar actitudes, habilidades y conocimientos para intervenir en el contexto de la práctica social, el período de práctica también está incluido en este espacio, al finalizar la carrera.

En el plan de estudio de la UNRC lo que puede facilitar algunas instancias de integración y la presencia de una racionalidad de alternancia es la organización de los espacios curriculares considerando las áreas disciplinares, ya que tienen como propósito favorecer la articulación y sentido de la información, aunque en el documento no especifican cómo ni cuáles serían los

objetivos que se plantean en cada área y cómo se articulan, al mismo tiempo que ubican a la práctica como una asignatura correspondiente al último año del plan, aunque realizan algunas observaciones participantes y microprácticas en tercer año de la carrera.

En los tres planes de estudio de la UNCUYO incluyen dos espacios curriculares denominados *Integración e inserción en la realidad educativa I* e *Integración e inserción en la realidad educativa II*, ubicadas en primero y segundo año respectivamente y que suman una carga horaria de 75h, estas asignaturas por los objetivos y contenidos propuestos se constituyen en espacios propicios para la integración y posiblemente favorezcan el desarrollo de lo que denominamos racionalidad de alternancia entre teoría y práctica, si bien posteriormente se prevé en el plan de estudio dos asignaturas de práctica profesional y que ubican en el último año de la carrera.

De los planes de estudio analizados, en el de la UNSL identificamos en la estructuración curricular otra concepción en la relación teoría práctica, a partir de la inclusión del trayecto de práctica profesional conformado por 7 espacios curriculares, con una ponderación horaria en el plan de 615 h.

Aquí encontramos la presencia de una racionalidad diferente, se proponen formar un docente que sea capaz no sólo de reflexionar sobre la práctica áulica, sino que sea capaz de ver la influencia de los procesos educativos, a partir de sus creencias y supuestos implícitos o explícitos, no sólo en el contexto del aula, sino también en el contexto institucional y en las estructuras sociales y económicas. Proponen una formación que reflexione sobre la práctica pero *dotándola de una significación política* (Vogliotti y col, 1998).

Cabe agregar que esta tendencia de formar a los educadores especiales dotándolos de elementos que les permitan otorgarle una significación política a los procesos educativos que llevan a cabo, también la podemos identificar en los planes de estudio de las tres carreras de la UNCUYO, estas propuestas están atravesadas por propósitos que posibilitan que los alumnos reflexionen sobre aspectos de la vida social tanto a nivel regional, nacional y en ocasiones latinoamericano.

El análisis que realizamos refleja una vez más el interés presente en todas las instituciones por romper las lógicas tradicionales que guiaron la formación profesional, donde primó una formación tecnicista, a favor de currículos más integrados. También identificamos elementos que nos conducen a pensar en la presencia de lógicas de alternancia donde prima una racionalidad práctica y, en menor medida, tendencias que conducen a plantear una racionalidad crítica.

Lo desarrollado en este capítulo nos permite comprender la formación docente propuesta desde cada universidad a partir de la estructuración de los elementos básicos que conforman un plan de estudio, los espacios curriculares propuestos, la forma en que los organizan, las relaciones explícitas o implícitas entre cada uno de ellos. También hicimos algunas lecturas sobre las denominaciones de las carreras y los títulos ofrecidos reflexionando sobre las implicancias epistemológicas de los mismos en el contexto de la educación especial.

Como el título del capítulo lo menciona nos interesó analizar la lógica de organización y estructuración del plan de estudio para abordar en el próximo capítulo el análisis centrándonos en los contenidos.

CAPÍTULO 6

Determinación curricular. Una cuestión de contenidos

Conocer los contenidos que se seleccionan y el modo en que se organizan y relacionan al interior del plan de estudio posibilita comprender el perfil docente que se proponen alcanzar.

En este capítulo nos interesa compartir el análisis referido a la selección y organización de los contenidos seleccionados en cada plan de estudio. Tomando los conceptos de Bernstein (1988), nos proponemos estudiar la selección de contenidos tanto desde lo que el autor denomina el *discurso instruccional*, o sea el *qué* enseñar, como lo que identifica como *discurso regulativo*, o sea el *cómo* enseñar, siempre considerando el currículo prescripto.

Litwin (1997) refiere que en la construcción de un plan de estudio la selección de los contenidos significa identificar los conocimientos académicos, valores, métodos, procedimientos, ideas, principios propios del campo de formación y su relación con otros campos del conocimiento y del desarrollo de la ciencia, el arte y la tecnología. También es necesario considerar las instituciones relacionadas con el quehacer profesional, las representaciones de los estudiantes sobre la carrera elegida y las concepciones con las que ingresan.

El desarrollo del capítulo lo organizamos considerando las dos dimensiones de análisis identificadas, en un primer momento reflexionamos acerca de los objetivos propuesto para la formación docente en el campo de la educación especial desde cada institución educativa, para luego analizar los contenidos propuestos considerando las áreas que conforman el campo de estudio de la educación especial.

6.1- Propósito que guiaron la selección de los contenidos

Para Díaz Barriga (1995) la selección y organización de los contenidos es una tarea compleja donde intervienen posiciones epistemológicas, teóricas, políticas y pedagógicas vinculadas al quehacer profesional. En los planes de estudio que analizamos ciertos enunciados, principalmente cuando hacen referencia a los fines y objetivos que persiguen, nos permiten realizar algunas lecturas sobre la selección y organización de los contenidos en cada uno de los documentos curriculares. Se considera que estos propósitos ponen en evidencia ciertas significaciones referidas al oficio del profesor en educación especial que se tejieron en el momento de elaborar los diseños curriculares y que, en alguna medida, condicionaron la selección y organización de los contenidos.

Así, la UNSL en el plan de estudio mencionan que

El presente proyecto de plan de estudio tiene como objetivo general formar profesionales capacitados para actuar reflexivamente en función del análisis crítico del medio socioeconómico, político y cultural, en el campo de la Educación Especial, formal, no formal e informal, para producir las transformaciones necesarias. (Plan de Estudio UNSL, pág. 2)

Los objetivos generales de la carrera están dirigidos a formar recursos humanos, y los clasifican en relación a la capacitación y el compromiso.

En cuanto a la capacitación mencionan algunos objetivos referidos al desempeño profesional en un contexto social amplio, por ejemplo el uso del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, también refieren al trabajo interdisciplinario. Otros objetivos están relacionados con la adquisición del conocimiento necesario para resolver la problemática que se les puede presentar en la práctica profesional a los futuros egresados, de ese modo mencionan la necesidad de que *comprendan los nuevos paradigmas vigentes en el campo de la educación especial como parte de una estrategia global de la educación y de las nuevas políticas sociales y económicas, posibilitar innovaciones tanto en las prácticas educativas como en los contextos institucionales a partir de reflexionar crítica e interdisciplinariamente sobre su práctica y los constructos teóricos que la sustentan; analizar la realidad educativa a partir de la adquisición de un sólida formación metodológica.*

En cuanto a los objetivos referidos al compromiso que debieran asumir los futuros egresados están referidos a la promoción y defensa de los derechos humanos y la Constitución Nacional; el respeto, la aceptación y la valoración de las diferencias entre culturas y personas y por último hacen mención a la práctica profesional refiriendo que debe ser pensada a la luz de *un proyecto ético, político y social que la oriente a actuar de modo protagónico en la construcción de una sociedad abierta, justa, igualitaria y democrática, donde sea posible el desarrollo de lo más valioso de cada uno de sus miembros.* (Plan de Estudio UNSL, pág. 8, 9 - 10).

En el plan de estudio de la UNaM refieren a que

El criterio general tenido en cuenta para la elaboración del presente plan de estudio fue la formación de docentes especializados, en la capacitación de personas con NEE con o sin trastornos del desarrollo, que tengan como eje de su práctica integrarlos al medio educativo y posibilitar su inserción en el mundo social y del trabajo (Plan de Estudio UNaM, pág 11).

Mencionan el interés por formar recursos humanos para el desempeño de profesor de acuerdo a los avances de las ciencias y los requerimientos nacionales, internacionales, regionales y provinciales; profesores capaces de reflexionar críticamente e interdisciplinariamente sobre la práctica-teórica que sostienen; profesores aptos para ejercer la docencia, conducir y asesorar en todos los aspectos relacionados con el abordaje pedagógico terapéutico de la persona con NEE con o sin trastornos del desarrollo desde el nacimiento a la adultez.

También se proponen preparar profesionales docentes *capaces de sostener un marco conceptual, referencial y operativo integral para el abordaje pedagógico – terapéutico de las personas con NEE con o sin trastornos del desarrollo; desarrollar actitudes personales compatibles con la responsabilidad profesional y la integración de equipos interdisciplinarios.*

También consideran formar profesionales capaces de *intervenir en equipos de investigación que analicen su objeto de estudio a fin de reflexionar y modificar su propia práctica. Que sean capaces de abordar y difundir tareas de Integración y prevención y de integrar equipos interdisciplinarios.*

En cuanto a la formación propuesta desde la UNRC, en el plan de estudio mencionan que

... tiene por finalidad mejorar los lineamientos curriculares de la carrera, con el objetivo de lograr un consecuente mejoramiento en la formación de los futuros docentes. En el campo de la educación especial, en las últimas décadas se han desarrollado avances significativos a nivel mundial, contextualizados en los cambios históricos y sociales producidos (Plan de Estudio UNRC, pág. 4).

Entre los objetivos que especifican se proponen algunos referidos a la nueva propuesta curricular, como por ejemplo actualizar el plan de estudio de la carrera considerando las nuevas conceptualizaciones vigentes en el campo de la educación especial, *mejorar la calidad de la enseñanza de grado, favorecer la articulación curricular entre el profesorado y las instituciones educativas del medio y proponer una formación que facilite al estudiante una constante actualización y especialización profesional.* Por otra parte, plantean propósitos relacionados con adquisiciones que deben realizar los estudiantes, como por ejemplo que los *futuros docentes tengan una actitud reflexiva, crítica y transformadora que les sirva de base para su formación continua, que logren aprendizajes significativos, integrados interdisciplinariamente desde la organización curricular por áreas que le posibilite una visión integral del conocimiento* (Plan de Estudio, pág.8)

En ninguno de los planes de estudio de la UNCUYO se explicita una finalidad general sino que bajo el título de Propósitos de la Carrera refieren a numerosos propósitos relacionados algunos de ellos con logros que debe realizar el futuro egresado en calidad de ciudadano; otros refieren a la formación docente, otros a logros a alcanzar en el proceso de enseñanza y algunos relacionados directamente a desarrollar en el alumno conocimientos y habilidades propios a su campo laboral. Los tres planes de estudios comparten la mayoría de los propósitos planteados, si bien hay algunas diferencias están referidas a contenidos en relación al tipo de discapacidad que abordan.

Así en relación a la formación ciudadana mencionan:

Desarrollar en un marco democrático y pluralista el proceso de formación que promueva en los egresados la capacidad de impulsar acciones y cambios para una sociedad más justa y solidaria. Propender el desarrollo de una conciencia tendiente a la autoafirmación cultural de la Nación Argentina (Plan de Estudio UNCUYO^()(**) pág. 1,2 y3).*

En relación al proceso de enseñanza, entre otros, refieren

*Proveer las herramientas metodológicas que atiendan más a los procedimientos que subyacen a la construcción de conocimiento
Crear situaciones docentes que permitan desde la experiencia lograr vivencias, realizar análisis de la realidad, definirse sobre casos, buscar metodologías alternativas y tomar decisiones que permitan actuar sobre situaciones concretas.
Crear un ámbito integrador de reflexión que vaya de lo vivencial a lo conceptual y de lo conceptual a la práctica, habida cuenta de las diferentes situaciones a las que se ve enfrentado un docente: ámbito social, intereses relacionados con los diferentes grupos de alumnos y los requerimientos específicos de las áreas curriculares*

Favorecer la creación de actividades curriculares y ámbitos de trabajo que faciliten la integración de saberes y procedimientos proporcionados por las diferentes ciencias para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y la realidad educativa.

Desarrollar la sensibilidad ante los problemas y las necesidades intelectuales y emocionales propias y de los demás, como así también la curiosidad inquisitiva y la creatividad, para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética, en las diversas manifestaciones de la cultura y en las propias expresiones de los alumnos.

Capacitar para el desempeño docente a través de una sólida formación referida a los contenidos de las áreas curriculares y a las propuestas didácticas específicas así como su resignificación en los talleres de reflexión docente, la residencia y las prácticas intensivas.

Capacitar para el desempeño en equipos interdisciplinarios

(Plan de Estudio UNCUYO^(*)(**)(***) pág. 1,2 y3).

Relacionados a la Formación docente

Otorgar una sólida base de conocimiento desde lo filosófico, social y psicológico que sirva para sustentar los marcos epistemológicos que subyacen a los análisis de la problemática educativa en sus aspectos institucionales, pedagógicos y didácticos.

Favorecer la formación integral del egresado en una deontología profesional fundada en el respeto de la persona.

(Plan de Estudio UNCUYO^(*)(**)(***) pág. 1,2 y3).

Referidas al área específica de la discapacidad a la que está referida la carrera

Brindar conocimientos necesarios relativos a las características psicofísicas y sociales de los sujetos con problemáticas mentales y motores() / con discapacidad visual(**)/ con trastornos de audición y lenguaje(****).*

Brindar los fundamentos epistemológicos y sus correlatos metodológicos de las diferentes alternativas pedagógicas-terapéuticas específicas para los trastornos motores y mentales()*

Promover la investigación tanto sobre la problemática educativa (específica de los discapacitados mentales y motores como sobre los medios de inserción en el mundo del trabajo)()/ (y de comunicación de los sujetos con trastornos de audición y lenguajes)(***)*

Brindar una orientación que permita la implementación de acciones adecuadas para la integración (social y educativa de los sujetos con problemas mentales y motores)() / (del discapacitado auditivo al ambiente familiar, escolar, social y laboral)(***)*

*Formar profesionales docentes en el área de la educación y rehabilitación de discapacitados visuales(**)*

*Capacitar para resolver los problemas que plantean la educación y la rehabilitación del discapacitado visual en nuestra provincia y el país en el marco de los programas de integración de los sujetos con necesidades especiales(**).*

*Promover una actitud de compromiso frente al medio familiar y social, con el fin de favorecer la integración social y educativa del discapacitado visual(**).*

*Proporcionar los fundamentos científicos sobre las distintas causas que originan los trastornos visuales y problemas de déficit múltiple**) / de audición y lenguaje(***)*

*Favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de establecer una auténtica comunicación con el discapacitado auditivo, a partir de sus propias competencias comunicativas(***)*

*Brindar los conocimientos psico-socio-lingüísticos acerca de la lengua de señas, su evolución, desarrollo y utilización en la comunidad sorda(***)*

*Proporcionar la formación psico-lingüística y didáctica para la recuperación de los sujetos con trastornos del lenguaje(***)*

(Plan de Estudio UNCUYO^(*)(**)(***) pág. 1,2 y3)

- Algunas lecturas sobre las dimensiones analizadas y las concepciones docentes

La bibliografía especializada al abordar la temática sobre el quehacer laboral del profesor generalmente lo hace con el propósito de analizar la profesionalización del rol docente. En ese contexto Vogliotti (1997) diferencia los términos *profesionalización* y *profesionalismo* o *profesionalidad*; el primero está vinculado al status y dignidad de la profesión que se ejerce, en el

que se consideran las condiciones de trabajo, la remuneración y las consideraciones sociales de sus miembros. Mientras que la profesionalidad está definida por la especificidad de la actuación docente, en sus *aspectos éticos, epistemológicos, teóricos y prácticos*.

A los fines de este trabajo nos interesa retomar el concepto de profesionalidad, que hace referencia a las cualidades o exigencias de la actuación docente a partir de lo que requiere el contexto en el que se ejerce, en el caso de educadores especiales la tarea se complejiza debido a la diversidad de ámbitos y de sujetos con los que trabaja.

Vogliotti (1997) refiere a que diversos autores al abordar el tema de la profesionalidad docente consideran que en la configuración de la identidad docente intervienen fundamentalmente dos aspectos, por una parte un cuerpo teórico-práctico de conocimientos en constante revisión y reconstrucción y, por otro, cierta autonomía en la tarea. Aspectos que toman sentido al interior de las instituciones. Agrega que

(...) en la significación de estos aspectos básicos se definirá la condición docente como práctica social reproductora o como un instrumento para potenciar la reflexión compartida, la experiencia fundamentada y una evaluación abierta (Vogliotti, 1997:148)

Agrega que Contreras (1997, en Vogliotti 1997) refiere a la *autonomía relativa* de la docencia porque no se puede someter a una sociedad a la tiranía de un grupo cultural, el contenido de la enseñanza y la orientación moral, social y política deben ser delineados y pensados por el colectivo social.

Contreras (1999) argumenta que cuando se reclama la profesionalidad docente no se alude únicamente a la necesidad de mejorar el status docente, sino que al mismo tiempo se reclama una mejor formación que les permita a los docentes enfrentarse a nuevas situaciones educativas, encontrar soluciones a problemas y dificultades que no pueden solucionarse desde la normativa vigente, favorecer el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso con los pares, con los estudiantes y con la sociedad en su conjunto. Agrega que autonomía, responsabilidad, capacitación son cualidades imprescindibles, debido a que en el quehacer docente se deben tomar decisiones, para ello se debe ser responsables, estar en condiciones cognitivas y morales de decidir. Para el autor (...) *el profesionalismo, puede ser así, bajo esta perspectiva, una manera de defender no sólo los derechos del profesorado, sino de la educación (Contreras, 1999:49)*

Al trabajar la profesionalidad docente Contreras (1999) identifica tres aspectos que retomamos para significar los propósitos que se plantean en los diferentes planes de estudio para la formación de los educadores especiales: la obligación moral; el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

En cuanto a la obligación moral el autor retoma a Socket (1989, en Contreras, 1999) quien refiere que los propósitos de la educación implican la concepción de *persona humana libre*, y ello implica un compromiso moral y ético ya que el profesor debe ante cualquier práctica anteponer, favorecer el desarrollo de los estudiantes como personas, lo que puede provocarle tensiones y dilemas.

Retoma también los planteos de Tom (1984, en Contreras 1999) quien argumenta que la tarea de profesor implica un compromiso moral, debido a que en los procesos de enseñanza el profesor se sitúa en una situación de superioridad en relación al alumnado, situación que sólo puede sostenerse si se considera que esa desigualdad será utilizada para favorecer el desarrollo de conocimientos y actitudes que haga a los estudiantes más libres e independientes; además refiere a que se ejerce una influencia sobre el otro, se enseñan cosas que sólo adquieren sentido desde una perspectiva moral. Esta dimensión de análisis se potencia si consideramos que en el campo de la educación especial ese *otro* es un sujeto que pertenece a una minoría social, situación que comúnmente implica, además, la vulnerabilidad de la familia.

Para Contreras (1999) este compromiso moral ligado con los sentimientos y emociones relacionados con el acto de educar, la preocupación por el bienestar de los estudiantes y por favorecer una buena relación con todas las personas que integran el contexto educativo, implican un compromiso con la ética de la profesión.

En los propósitos planteados en el plan de estudio de la UNSL este compromiso ético del educador está muy presente y lo entrelazan continuamente con el compromiso social, se evidencia cuando refieren a la formación del *educador especial desde una perspectiva crítica*, lo presentan como *un profesional autónomo, comprometido con su práctica* (Plan de estudio UNSL, pág.: 6). También se evidencia el interés por formar un profesional que respete las diferencias culturales y las diferencias individuales; refiriéndose a la práctica argumentan que debe *ser construida a partir de un proyecto ético, político y social que (...) oriente a actuar de modo protagónico en la construcción de una sociedad abierta, justa, igualitaria y democrática, donde sea posible el desarrollo de lo más valioso de cada uno de sus miembros* (Plan de estudio UNSL, pág. 10)

En el plan de estudio de la UNaM en relación a los aspectos éticos de la formación refieren a formar *profesionales compatibles con la responsabilidad profesional y la integración de quipos interdisciplinarios*. También se proponen formar *profesionales capaces de reflexionar crítica e interdisciplinariamente sobre la práctica-teórica que sostiene y fundamenta su accionar cotidiano a fin de promover cambios e innovaciones* (Plan de estudio UNaM, folio 9).

El plan de estudio de la UNRC refiere a esta dimensión ética en la formación de los docentes al analizar la correspondencia entre los propósitos que promueve el plan de estudio con los fines y objetivos de la universidad, proponen formar profesores *transformadores de la realidad social desde prácticas docentes y pedagógicas que involucren también un saber hacer y un saber ser político, ético y social. Esto significa promover la responsabilidad fundante de la tarea educativa, que influye en la formación de ciudadanos autónomos y libres, capaces de interpretar críticamente la realidad* (Plan de estudio UNRC, pág.: 6)

Los planes de estudio correspondientes a la UNCUIYO, proponen formar al egresado en deontología profesional basada en el respeto por la persona, además manifiestan la necesidad de

favorecer el desarrollo de una actitud de compromiso del docente ante la familia y la sociedad. Proponen generar desde el inicio de la carrera la participación de los alumno en situaciones educativas concretas para *lograr vivencias desde la experiencia, realizar análisis de la realidad, definir sobre casos, buscar alternativas y tomar decisiones que posibiliten actuar en situaciones concretas* (Plan de estudio UNCUYO, pág.: 2^(*)). También se proponen formar docentes que puedan trabajar con otros, conformando equipos interdisciplinarios.

Retomando a Contreras (1999) en relación al compromiso con la comunidad refiere fundamentalmente a que la educación es un hecho social, no es una cuestión del educador como profesional aislado, sino que al ser la educación una preocupación *socialmente encomendada*, la moral a la que se hacía referencia en la dimensión anterior no sólo refiere a una serie de principios o valores individuales sino que es además una moral política. *Sólo en los contextos sociales, públicos puede alcanzar la dimensión ética su dimensión adecuada* (1999:54)

Lo expuesto nos conduce a considerar que los docentes deben ser autónomos en las responsabilidades referidas a su quehacer y, al mismo tiempo, responsables ante la sociedad. Esto en numerosas ocasiones es una fuente de tensiones y contradicciones entre las posiciones que asumen el profesor y la sociedad.

Es necesario dejar de pensar en el profesor como aislado en un espacio educativo, hacedor de acciones individuales, para considerar a la educación como una acción colectiva y organizada social y participativamente.

En la UNSL el compromiso social conjuntamente con la dimensión ética están muy presente, contextualizando continuamente la competencia profesional. Así, refieren a la necesidad de formar profesionales cuyos conocimientos favorezcan las condiciones de vida de la sociedad, que puedan desempeñarse en un contexto social amplio, favorecer el trabajo colaborativo e interdisciplinario, comprender el cambio de paradigma en el contexto de la educación especial como parte de un estrategia más general de la educación y de nuevas políticas sociales y económica. También refieren a la necesidad de formar sujetos comprometidos con la promoción y defensa de los derechos humanos y la Constitución Nacional, el respeto por las diferentes culturas y por las diferencias individuales.

En el plan de estudio de la UNaM refieren a que pretenden formar profesionales que consideren los avances del conocimiento científico y los requerimientos provinciales, nacionales e internacionales y que *reflexionen sobre la problemática de la educación especial y sus implicancias sociales* (Plan de estudio UNaM, folio 13).

En relación al compromiso con la comunidad también se hace evidente en el plan de estudio de la UNRC cuando refiere a la correspondencia con los fines y objetivos de la universidad al expresar el interés por formar *profesionales de la educación críticos, reflexivos y transformadores de la realidad social* (Plan de estudio UNRC, pág.: 6)

En cuanto a esta dimensión de análisis en los planes de estudio de la UNCUYO mencionan la necesidad de formar un profesional capaz de iniciar y sostener acciones que promuevan cambios que propicien la construcción de una sociedad más justa y solidaria; la necesidad de desarrollar una conciencia *tendiente a la autoafirmación cultural de la Nación Argentina* (Planes de estudio UNCUYO, pág: 1^(*)(**)(***)); la necesidad de que los egresados cuenten con herramientas que tiendan a favorecer la construcción de conocimientos en los educandos, que desarrollen un espíritu crítico y reflexivo, que puedan analizar la realidad, buscar diversas alternativas ante las situaciones problemáticas que se les presenten, que puedan integrar los saberes proporcionados por los diferentes conocimientos científicos con el propósito de comprender los fenómenos sociales y la realidad educativa en su complejidad, desarrollar la creatividad para valorar las diferentes manifestaciones culturales y las comunicaciones estéticas de los alumnos.

En cuanto a la competencia profesional Contreras (1999) refiere a que para desempeñarse en la tarea de enseñar se requiere el dominio de habilidades, técnicas, conocimientos, recursos que corresponden al campo de la didáctica pero, también es necesario el conocer aspectos de la cultura y el conocimiento que conforma *el objeto o el ámbito de los que se enseña* (1999: 57).

Si consideramos la dimensión moral de la enseñanza y el compromiso social se evidencia que el profesor requiere conocimientos que trascienden el ámbito de la didáctica, es necesario referir a conocimientos, habilidades, competencias complejas que trascienden los aspectos técnicos de la enseñanza para permitirle al educador comprender el sentido y las consecuencias de sus prácticas pedagógicas. Para que el docente pueda construir criterios que le permitan valorar moral o políticamente una situación determinada, para que pueda actuar de una manera coherente con los propios valores e intereses, necesita apropiarse de los recursos y conocimientos adecuados, necesita disponer de conocimientos que les permitan construir ideas, reflexiones, acciones prácticas contextualizadas social y políticamente.

Al respecto, en el plan de estudio de la UNSL refieren a la necesidad de que el docente sea un mediador de innovaciones tanto en las prácticas educativas como en los contextos institucionales, a partir de la reflexión crítica e interdisciplinaria sobre su práctica y los constructos teóricos que la sustentan; que pueda analizar la realidad educativa a partir de la adquisición de un sólida formación metodológica. También explicitan la necesidad de ofrecer a los alumnos propuestas formativas más flexibles, que den lugar a la incorporación de nuevos desarrollos propios del campo de la educación especial, favorecer en los egresados el contacto con diversas realidades educativas a fin de que pueda enriquecer el análisis de las mismas a partir de la consideración de múltiples dimensiones.

Referidos a este aspecto son la mayoría de los enunciados identificados en el plan de estudio de la UNaM que de alguna manera orientaron la selección de contenidos. En reiteradas oportunidades mencionan la necesidad de formar un profesional que reflexione críticamente desde su propia práctica, favoreciendo el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan

identificar múltiples dimensiones de análisis, trabajar interdisciplinariamente. Se plantean la necesidad de formar profesionales capaces de sostener un marco conceptual, referencial y operativo integral para el abordaje pedagógico terapéutico de la persona con *NEE con o sin trastornos del desarrollo desde el nacimiento hasta la adultez*. También se proponen formar profesionales capaces de intervenir en equipos de investigación que analicen su objeto de estudio, a fin de reflexionar y modificar su propia práctica. Que sean capaces de abordar y difundir tareas de Integración y prevención y de integrar equipos interdisciplinarios (Plan de estudio UNaM, folio 9)

En cuanto a la competencia profesional en el plan de estudio de la UNRC identificamos enunciados que refieren a la necesidad de considerar en la formación de los educadores las nuevas conceptualizaciones vigentes en el campo de la educación especial; de mejorar la calidad de la enseñanza de grado favoreciendo la articulación curricular entre el Profesorado y la Instituciones Educativas del medio y proponiendo una formación que facilite al estudiante una constante actualización y especialización profesional; favorecer la construcción en los estudiantes de una *actitud reflexiva, crítica y transformadora que les sirva de base para su formación continua*. Y que *logren aprendizajes significativos, integrados interdisciplinariamente desde la organización curricular por áreas que le posibilite una visión integral del conocimiento*. (Plan de estudio UNRC, pág.: 8)

En los planes de estudio de la UNCUYO identificamos propósito referidos a aspectos educativos generales y otros relacionados a la formación específica considerando la categoría de la discapacidad desde la que se propone la formación en cada plan de estudio. En cuanto a los primeros mencionan la necesidad de propiciar una sólida formación referida a los diversos contenidos de las áreas curriculares, algunos enunciados hacen referencias a las propuestas didácticas propiciando su resignificación en distintos espacios curriculares, también mencionan la necesidad de formar a los egresados para que integren equipos interdisciplinarios, de proporcionarles conocimientos desde lo filosófico, social y psicológico que sustenten los marcos epistemológicos subyacente al análisis de las problemáticas educativas.

En cuanto a los propósitos referidos a la categoría de discapacidad en cada carrera, mencionan brindar conocimientos de las características biofísicas y sociales específicas de la discapacidad con la que van a trabajar; proporcionar a los estudiantes estrategias y metodologías que faciliten la atención educativa terapéutica de los diferentes tipos de discapacidad, promover investigaciones sobre diferentes problemáticas del campo de la discapacidad, orientar para implementar acciones tendientes a la educación, rehabilitación e integración, También refieren a aspectos específicos a abordar de acuerdo a cada tipo de discapacidad, por ejemplo los problemas de orientación en el ciego, los de comunicación en el sordo, mencionan la necesidad de que los futuros egresados conozcan las causas de la discapacidad, entre otros.

Estos aspectos del oficio de enseñar pueden combinarse de distinta manera según las concepciones docentes de las que se parta. Observamos que, en lo que refiere al plan de estudio

correspondiente a la UNSL están considerados los tres aspectos y se presentan interrelacionados, proponiendo la formación de un docente reflexivo, con una sólida formación académica y profesional que le permita analizar el contexto social, político y cultural en el que desarrolla su práctica profesional a fin de transformarlo. Las intencionalidades que explicitan muestran el interés por formar un educador donde el conocimiento que se le propone sea resignificado desde el compromiso social y la ética profesional.

En el plan de estudio de la UNaM, también evidenciamos referencias a los tres aspectos, pero parecería que centra la atención en la formación referida al tercer aspecto, o sea en *la competencia profesional*, y los aspectos *éticos y morales* se subordinan a ella. El acento está puesto en formar un profesional que cuente con una sólida formación para poder reflexionar críticamente sobre su práctica, de modo que desarrolle prácticas innovadoras en el campo de la educación especial, más precisamente en la intervención pedagógica terapéutica con las personas con necesidades educativas especiales con o sin trastornos del desarrollo.

El análisis que realizamos sobre las significaciones acerca del oficio de enseñar en el plan de estudio correspondiente a la UNRC y que, en alguna medida, orientó la selección de contenidos muestra que si bien se evidencian preocupaciones referidas a la formación ética y al compromiso social el acento está puesto en la formación profesional, identificando diferentes aspectos relacionados con formar un profesional reflexivo que pueda desempeñarse en los diferentes ámbitos correspondientes al campo de la educación especial considerando los nuevos paradigmas vigentes, muestran preocupación por favorecer la relación del estudiante con las instituciones del medio y propiciar la formación continua.

En cuanto a la UNCUYO también están presentes los tres aspectos del oficio de enseñar identificados en este estudio, y evidenciamos una preocupación por la formación de los docentes atendiendo a cada una de ellas, por proporcionarles herramientas para que el futuro docente pueda trabajar con las personas con discapacidad reflexionando sobre su accionar educativo, considerando el contexto social en el que está inmerso.

Para finalizar cabe aclarar que los aspectos desarrollados que intentan caracterizar el oficio de enseñar no son los únicos que intervienen a la hora de abordar la selección y organización de los contenidos en un plan de estudio, sino que intervienen otros aspectos que condicionan o limitan la formación que se ofrece y que, generalmente, no se explicitan en los textos producidos. Entre otros, podemos mencionar: las posibilidades y limitaciones de cada institución marcadas por las concepciones docentes y los perfiles institucionales, correspondientes tanto al ámbito institucional en el que se gesta el plan como a otros espacios institucionales; la conformación del cuerpo docente del plan anterior que condiciona las posibilidades de cambio; la predisposición de los docentes que estuvieron involucrados en el dictado del plan de estudio inmediatamente anterior para comprometerse con los principios del nuevo plan; la disponibilidad de recursos económicos para posibilitar nuevos concursos y nombramientos docentes.

Si bien no desarrollamos estos aspectos en el presente trabajo porque no se circunscriben al currículo prescrito, consideramos importante mencionarlos y considerarlos a la hora de construir nuevas propuestas de formación, son aspectos que deben ser trabajados al interior de las unidades académicas que se responsabilizan del dictado de las carreras.

Muchos de los aspectos que mencionamos están relacionados con lo que De Alba (1991) plantea al referirse que la construcción de un currículo ... *Esta impulsado por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otro tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación* (De Alba, 1991: 63 - 64).

6.2- Conformación de áreas disciplinares en los documentos curriculares

El campo de conocimiento de la educación especial se ha conformado a partir de la contribución de diversas disciplinas, Mayor (1988) menciona que cada una ellas aporta una perspectiva o estudia una de las muchas dimensiones que presenta el objeto de estudio. En éste sentido, afirma que la Educación Especial en un principio se sitúa en la intersección de la medicina (pediatría, psiquiatría, fisiología, neuropsicología, etc.) y la pedagogía (pedagogía general, diferencial, didáctica, organización escolar, etc.). En un segundo momento, se fundamenta en tres grupos de disciplinas médicas, pedagógicas y psicológicas (psicología general, diferencial, evolutiva, educativa, clínica, etc.). Por último, se afianza como resultado de la intersección entre las disciplinas médicas, educativas y sociales (sociología, economía, administración, derecho, política, etc.).

En este sentido, Nelly (2005) refiere a que las disciplinas que intervienen en el accionar de la educación especial son numerosas debido a la complejidad que implica su práctica, argumenta que la construcción epistémica disciplinar está condicionada por un espacio de permanente construcción interdisciplinar para atender la problemática que la define, para lo cual, necesita del interjuego de las producciones de las disciplinas intervinientes en su campo y que para Nelly (2005) son, además de las que habitualmente se señalan (la medicina, la psicología, la pedagogía y la sociología), la filosofía, los desarrollos de la semiótica, de la lingüística, de la antropología y la didáctica. Advierte también sobre la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico que lleve al docente a tomar conciencia permanentemente de cuáles son los condicionantes que son objeto de él, en tanto sujeto social, y de los sujetos que atiende *como productos del imaginario social que los construyó y los reajusta permanente y dinámicamente en su rol de discapacitado* (Nelly, 2005: 16).

Con el propósito de favorecer la comprensión de la formación propuesta nos interesa en este apartado identificar y analizar, a partir de los espacios curriculares propuestos en cada Plan de Estudio, las áreas (o los campos) de conocimientos y la ponderación que las mismas tienen en los diseños curriculares.

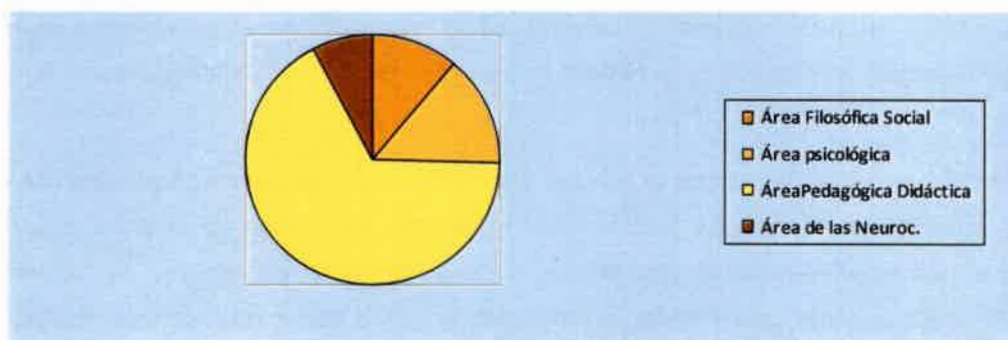
Para lo cual se toman como referencia las áreas consideradas en el plan de estudio de la UNRC, que en alguna medida amplían las áreas que considera Mayor (1988) en dirección a lo propuesto por Nelly (2005): Filosófica-Social; Psicológica; Pedagógico-Didáctica y de las Neurociencias. En el Anexo III se presentan las áreas de formación y las asignaturas que las componen en cada uno de los planes de estudio⁴⁶.

A continuación se representan los cuadros N° 18 y 19 con la distribución de las asignaturas considerando cada una de las áreas identificadas en el Plan de Estudio de la UNSL:

Área Filosófica-Social	Área Psicológica	Área Pedagógica Didáctica	Área de las Neurociencias
4 Espacios curriculares 300 Horas 11.04%	6 Espacios curriculares 390 horas 13,37%	23 Espacios curriculares 1815 horas 62.26%	3 Espacios curriculares. 210 horas 7,20%

Cuadro N° 18. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNSL. (El porcentaje está tomado sobre una carga horario de 2715, resulta de las horas de los cursos obligatorios, no se consideran las optativos y electivos porque se desconoce a qué área corresponderán).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 19. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNSL. (El porcentaje está tomado sobre 2715 horas que es la carga horaria de los cursos obligatorios)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El área denominada filosófica-social incluye 4 asignaturas, con una ponderación de 300 h. (ver cuadros N° 20, 21 y 22), de las cuales una pertenece al área sociológica, contempla contenidos propios de esa disciplina, algunos más generales y otros referidos a la educación propiciando un acercamiento crítico a la educación en general y a la educación especial en particular. Dos materias corresponden al campo filosófico, en una proponen que los alumnos comprendan y valoren la reflexión filosófica como producción culturalmente situada desde el origen de la filosofía

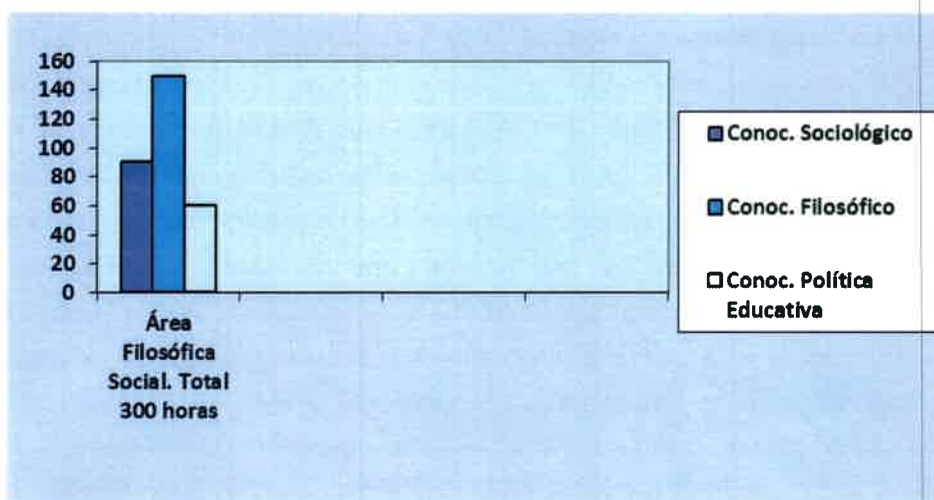
⁴⁶De los planes de estudio abordados en este estudio el único que clasifica las materias considerando áreas de conocimientos es el de la UNRC, por lo cual la clasificación que se presenta en relación a los planes de estudio correspondientes a UNSL, UNaM, UNCUYO fueron elaboradas a fin de enriquecer el análisis en este trabajo.

hasta nuestros tiempos. Y otra denominada *Ética y Práctica Docente* donde abordan distintos planteos éticos emergentes del campo filosófico y los resignifican en el contexto de la docencia, también incluye el estudio de los derechos humanos. Finalmente, la asignatura *Política Educativa* refiere a las orientaciones en política educacional dada desde los organismos internacionales, para posteriormente hacer referencia al sistema educativo argentino y, en particular, a la educación especial.

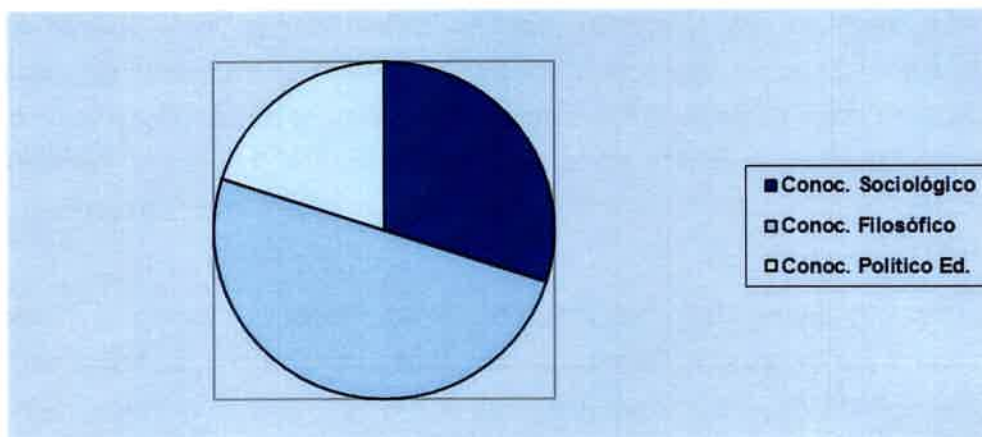
Estos espacios curriculares están situados en primero, segundo, tercero y cuarto año respectivamente, o sea que los conocimientos propios de este campo atraviesan la formación.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Filosófica-Social	4	300 h	Sociología (90 h) Filosofía (150 h) Política Educativa (60 h)

Cuadro N° 20. Distribución de conocimiento al interior del área filosófica Social (UNSL)
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 21. Distribución de conocimiento al interior del área filosófica Social (UNSL)
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 22. Distribución de conocimiento al interior del área filosófica Social (UNSL)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El área psicológica está conformada por 5 asignaturas y un taller, implican en total 390 h. (ver cuadros N° 23), las materias consideradas tienden a otorgarle al alumno los conocimientos propios del campo, de la lectura de los objetivos y contenidos mínimos no inferimos que haya alguna teorías psicológicas específicas sobre la que se centra la formación, por el contrario en distintos pasajes refieren a diversas teorías psicológicas. En el *Taller: Subjetividad y Práctica de Formación* se proponen que los alumnos comprendan la complejidad de los procesos de aprendizaje y las concepciones y prácticas presentes en ellos, al tiempo que revisen sus propios aprendizajes reconociéndose sujetos de la educación en un contexto socio-histórico; está previsto para primer año al igual que la asignatura *Procesos psicológicos básicos*. En segundo año se prevén otras dos asignaturas propias de este campo, en una proponen que los alumnos conozcan los marcos conceptuales que dan cuenta del desarrollo infantil y adquieran habilidades para su indagación, y la otra refiere específicamente a las teorías lingüísticas que explican la adquisición y desarrollo del lenguaje. En cuarto año proponen la asignatura *Psicopatología*.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Psicológica	6	390 h.	Propios del campo

Cuadro N° 23. Distribución de conocimiento al interior del área psicológica (UNSL)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En el plan de estudio de la UNSL en el área pedagógica didáctica encontramos el mayor número de espacios curriculares, un total de 23 con una ponderación de 1815 h. (Ver cuadros N° 24, 25 y 26). Para facilitar el análisis, al interior de esta área identificamos siete campos de conocimientos⁴⁷:

⁴⁷Estos campos de conocimientos serán considerados en el análisis del área Pedagógica - Didáctica en todos los planes de estudio abordados en este trabajo. Los campos que se identifican son: Conocimiento pedagógico, conocimiento institucional, el denominado intervenciones educativas que remite a asignaturas que refieren específicamente a estrategias o modos de intervenir propias del campo de la educación especial; educación artística; conocimiento didáctico; campo de investigación educativa y finalmente el referido a la práctica profesional.

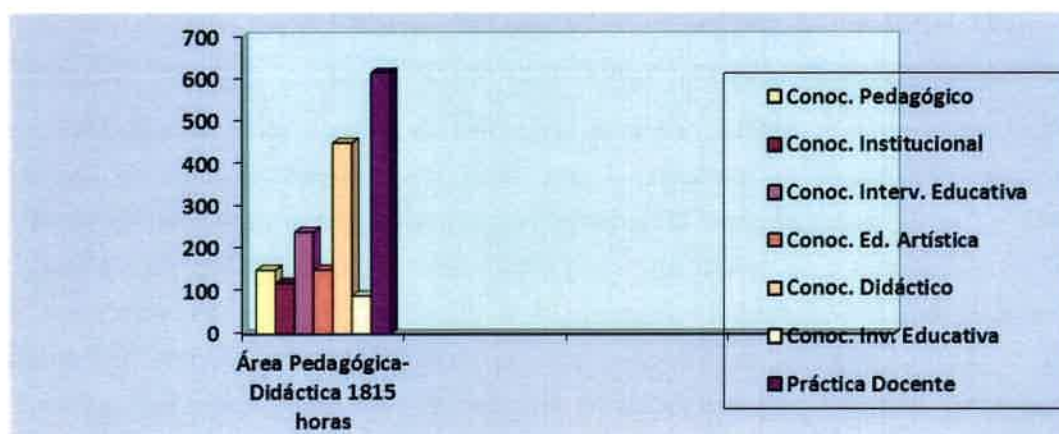
- El campo pedagógico propiamente dicho, tiene una carga horaria de 150 h lo conforman dos asignaturas: *Pedagogía y Educación Especial*.
- El campo referido al conocimiento institucional con una ponderación de 120 h., lo integran dos materias: *Instituciones Educativas y Dirección, Gestión y Administración de Instituciones Educativas*.
- El campo de conocimiento identificado como *Intervenciones Educativas*, lo conforman tres asignaturas cuyos contenidos remiten a intervenciones educativas propias del campo de la educación especial, en una proponen el estudio de las dificultades de aprendizajes y las otras referidas al trabajo educativo con discapacidades específicas (problemática del desarrollo mental y motor y sordera) con una carga horaria de 240 h.
- El campo de conocimiento referido a la educación artística, lo conforman dos asignaturas: *Educación Artística: Expresión Corporal y Musical y Educación Artística: Educación Visual y Plástica* con una ponderación de 150 h. Proponen contenidos referidos a diferentes manifestaciones artísticas y analizan estos modos de expresión en el contexto social, la posibilidad que otorgan para jugar y hacer con otros, al mismo tiempo analizan cómo incorporar estos conocimientos en las propuestas educativas con sujetos con necesidades educativas especiales considerando los saberes psicológicos y didácticos.
- El campo de conocimiento didáctico, compuesto por seis asignaturas, con una carga horaria de 450 h., entre las cuales se identifican cuatro didácticas específicas (Ciencias Sociales, Naturales y Tecnológica, Lengua y Matemática), una materia denominada *Literatura Infante Juvenil* cuyos contenidos se relacionan con la didáctica de la lengua y, *Didáctica y Práctica Docente* que considera contenidos propios de la didáctica general y de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde proponen que los alumnos reflexionen sobre sus propias prácticas como alumnos, para resignificarlas en relación a su futuro quehacer profesional. Incluyen contenidos referidos a la realidad escolar y a contextos de trabajo propios del campo de la educación especial, propician el desarrollo de una visión crítica de la didáctica que les ayude a tomar decisiones con compromiso personal y social.
- El campo de investigación educativa está conformado por una asignatura denominada *Investigación Educativa y Práctica Docente*, proponen que los alumnos conozcan los distintos paradigmas o enfoques teóricos en relación a la investigación educativa, que puedan hacer uso de la investigación como instrumento de reflexión y transformación de la práctica docente. Tiene una ponderación de 90 h.
- Finalmente, el campo de la práctica conformado por siete espacios curriculares que los agrupan bajo la denominación *Aproximación a la Realidad Educativa Común y Especial*, referido a la práctica profesional docente que atraviesa el plan de estudio de primero a cuarto año y tiene una ponderación de 615 h.

También dentro del área pedagógica-didáctica se pueden incluir la mayoría de los seminarios propuestos como espacios curriculares optativos debido a las temáticas que se pueden inferir de la denominación de cada uno de ellos.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Pedagógica-Didáctica	23	1815 h	Pedagogía (150 h) Institucional (120 h) Interv. Educativas (240 h) Educ. Artística (150 h) Investigación Ed. (90 h) Didácticas (450 h) Trayecto Pedagógico (615 h)

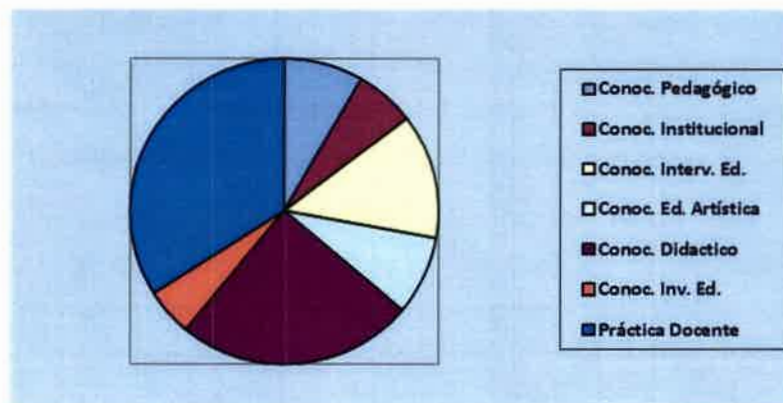
Cuadro N° 24. Distribución de conocimiento al interior del área pedagógica didáctica (UNSL)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 25. Distribución de conocimiento al interior del Área Pedagógica Didáctica (UNSL)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 26. Distribución de conocimiento al interior del Área Pedagógica Didáctica (UNSL)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En cuanto al grupo de espacios curriculares que se clasifican dentro del área de las neurociencias en la UNSL distinguimos 3 asignaturas con una ponderación de 210 h., también corresponden a esta área algunos de los seminarios propuestos como espacios curriculares optativos. Al respecto a continuación presentamos el cuadro N° 27:

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Neurociencias	3	210 h	Propios del campo

Cuadro N° 27. Distribución de conocimiento al interior del área de las neurociencias (UNSL)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Identificamos asignaturas como *Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje*, *Problemas del Lenguaje y la comunicación* donde consideran contenidos que les permitan comprender y conocer las bases biológicas de la conducta, las relaciones entre crecimiento, desarrollo y aprendizaje, el desarrollo del lenguaje en los niños con alteraciones en el desarrollo y el diseño de pautas y estrategias educativas y de rehabilitación para trabajar con sujetos que presentan estas alteraciones. Finalmente, la asignatura *Neuropatología* donde se proponen que reconozcan diversos modelos neuropatológicos y que integren los contenidos con los propuestos en la materia *Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje*.

El análisis realizado referido a los conocimientos propuestos para la formación de educadores especiales en este plan de estudio nos posibilita algunas lecturas:

- Más del 61,42% de los contenidos curriculares corresponden al área identificada como pedagógica didáctica. El análisis que realizamos muestra el interés por ofrecerles a los alumnos conocimientos que les permitan reflexionar sobre su propia formación como sujetos de aprendizaje para luego reflexionar críticamente sobre su quehacer profesional, considerando en todo momento a la educación como una práctica social, al respecto Vogliotti(2007) refiere que el *discurso teórico debe convertirse en práctica para que sea auténticamente pedagógico. Debe haber coherencia, interacción y superación mutua de la teoría y la práctica en una íntima relación dialéctica* (2007: 91). El esfuerzo por lograr esa *íntima relación dialéctica* entre la teoría

y la práctica se evidencia en los distintos espacios curriculares propuestos, podemos mencionar los contenidos referidos al campo de investigación educativa destinados fundamentalmente a analizar la práctica docente, como también los considerados en las didácticas y la modalidad en que plantean los diferentes instancias de práctica profesional.

También merecen destacarse los contenidos considerados en el campo institucional, tienen como propósito que los futuros docentes comprendan lo institucional como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos y como un enfoque para analizar y comprender la práctica docente. Al mismo tiempo, se evidencia el interés por ofrecer a los alumnos conocimientos que les permitan diseñar, gestionar, conducir y evaluar procesos de cambios en las instituciones educativas, crear consensos, etc.

Los contenidos propuestos son trabajados en el *Trayecto de Construcción de la Práctica Profesional Docente* conformado por asignaturas que atraviesan la carrera donde pretenden que el alumno construya su quehacer profesional a través del estudio de situaciones prácticas correspondientes a distintos espacios institucionales (familia, escuela común, escuela especial, hospital, las relaciones interinstitucionales), el uso de herramientas de recolección de datos que les permitan analizar y comprender las situaciones que se les presentan en su dinámica institucional y de las variables del contexto inter-institucional y social. Se evidencia la preocupación para que los alumnos consideren en su análisis al sujeto en distintas situaciones y contextos y los programas que se ofrecen desde el gobierno provincial para su atención. También refieren al espacio áulico como contexto de trabajo a través de la observación y la reflexión crítica de diferentes situaciones de enseñanza y, finalmente, se ofrece la Práctica Profesional donde los alumnos efectivizan un período de práctica en una institución educativa correspondiente a alguno de los diversos contextos de la educación especial, pueden corresponder al ámbito formal o no formal: *instituciones educativas, servicios de apoyo; instituciones y servicios del ámbito sociocultural; de integración sociolaboral, de la salud* (Plan de estudio UNSL, pág.: 44).

Para sintetizar, los contenidos considerados en el área de conocimientos que identificamos como pedagógica didáctica ponen en evidencia la preocupación por formar profesores que analicen el quehacer educativo como un hecho social, inscripto en un contexto socio histórico determinado, y brindarles herramientas que les permitan analizarlo críticamente con el propósito de propiciar prácticas innovadoras que posibiliten el cambio social. Si bien consideran y analizan el contexto áulico y estudian cada elemento constitutivo del mismo, en todo momento su preocupación se centra en que el alumno reflexione y comprenda que el quehacer docente trasciende dicho contexto. Esto se refleja en los objetivos y contenidos mínimos propuestos para cada asignatura.

- En cuanto al área filosófica-social, en este plan de estudio atraviesa la carrera, si bien la ponderación es poca (10.15%) está presente en todos los años de cursado y considera los

distintos tipos de conocimientos que se identificaron en este área de conocimiento. Una mención aparte merece la asignatura de *Ética y Práctica Docente*, incluida en el segundo cuatrimestre de tercer año, al proponer que los alumnos conozcan y reflexionen sobre contenidos que les permitan pensar su posición en el hecho educativo y la incidencia de su quehacer profesional ante la disyuntiva de posibilitar prácticas conservadoras o innovadoras. Le posibilita a los alumnos reflexionar, a fin de favorecer el desarrollo de prácticas educativas comprometidas con cada uno de los sujetos participantes del hecho educativo y con la realidad social e histórica. La formación propuesta desde esta área de conocimiento también contribuye a la formación de un profesional reflexivo, otorgándole a los estudiantes teorías en las que pueda anclar, enriquecer su reflexión en interrelación con espacios de prácticas, donde se teje una trama que involucra a los sujetos, los objetos y los contextos.

- El conocimiento correspondiente al área Psicológica y de las Neurociencias contribuye fundamentalmente a conocer el desarrollo del sujeto al que se destina la práctica educativa desde distintas corrientes teóricas.
- Las asignaturas que identificamos como de mayor especificidad en cuanto a formar profesionales del campo de la educación especial que proponen contenidos específicos, destinados a la atención de problemáticas propias del campo de la educación especial o específicas de una categoría de discapacidad, son aproximadamente seis en este plan de estudio. Si bien en casi todos los espacios curriculares refieren, de forma genérica, al campo de la educación especial.

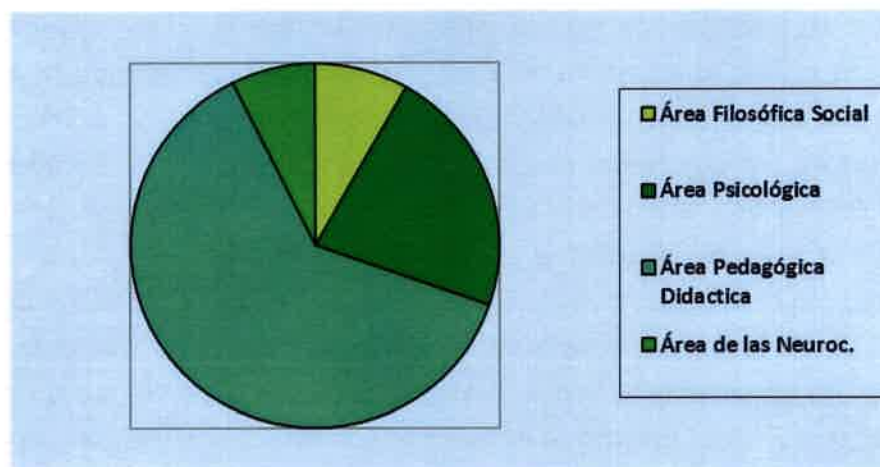
Los objetivos planteados y los contenidos seleccionados de acuerdo al documento curricular son coherentes con los propósitos que se plantean en relación a la formación de los educadores especiales, se evidencia que consideran de manera interrelacionada las tres dimensiones referidas, tal lo desarrollado: a) La obligación moral; b) El compromiso con la comunidad y c) La competencia profesional.

En el plan de estudio de la UNaM, considerando las áreas analizadas en este trabajo identificamos la siguiente distribución de los espacios curriculares tal lo presentamos en los cuadros N° 28 y 29:

Área Filosófica-Social	Área Psicológica	Área Pedagógica Didáctica	Área de las Neurociencias
3 Esp. Curric. 270 Horas 7.98%	8 Esp. Curric. 720 horas 21.30%	20 Esp. Curric. 2030 horas 60.08%	3 Esp. Curricu. 240 horas 7.10%

Cuadro N° 28. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNaM. (El porcentaje está tomado sobre 3380 horas que es la carga horaria del plan de estudio, en la cual no incluyen la carga horario de los "otros requisitos obligatorios que integran la formación").

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 29. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNaM. (El porcentaje está tomado sobre 3380 horas que es la carga horaria del plan de estudio)

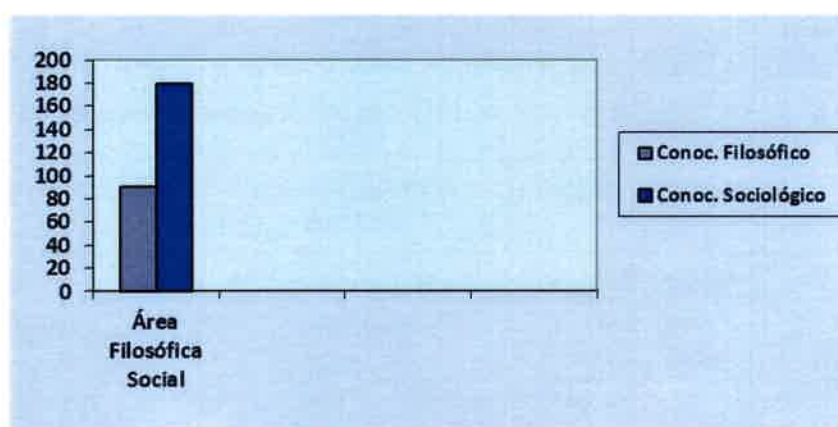
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En el área filosófica social identificamos tres asignaturas con una ponderación de 270 h (90 h cada una, ver cuadro N° 30, 31 y 32), dos de ellas: *Introducción al Conocimiento Científico y Tecnológico* e *Introducción a la Sociología* incluidas en primer año de la carrera. Mientras que la tercera, *Problemática Social de la Discapacidad*, está planificada para ser cursada en cuarto año, formando parte del grupo de materias del ciclo integrador.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Filosófica-Social	3	270 h	Filosofía (90 h) Sociología (180 h)

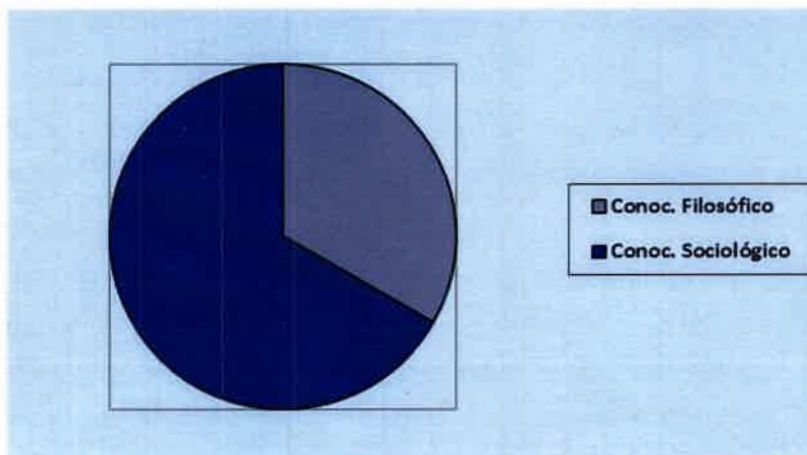
Cuadro N° 30. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica social (UNaM)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 31. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica social (UNaM)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 32. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica social (UNaM)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El área psicológica está conformada por 8 espacios curriculares, con una ponderación de 720 h. (ver cuadro N° 33), cuatro asignaturas abordan la estructuración y desarrollo psíquico en las diferentes etapas evolutivas, hicimos referencia a ellas caracterizándolas en el capítulo 5.

Además, identificamos materias cuyos contenidos refieren al desarrollo de la comunicación y el lenguaje y al desarrollo psicomotor, también incluyen *Psicopatología* y un espacio que denominan *Análisis Psicológico de las Prácticas Educativas*, donde proponen temas propios de la Psicología Educativa, destacando la importancia de ese marco referencial en la práctica docente.

Exceptuando *Psicomotricidad*, que forma parte de la propuesta curricular de tercer año, el resto de las asignaturas de este campo están programadas para ser cursadas en primero y segundo año de la carrera.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Psicológica	8	720 h. 21,30%	Propios del campo

Cuadro N° 33. Conocimiento en el área psicológica (UNaM)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El área pedagógica didáctica está formada por 20 espacios curriculares con una ponderación de 2030 h. y atraviesa la carrera (ver cuadros N° 34, 35 y 36). En relación a los campos de conocimientos identificamos:

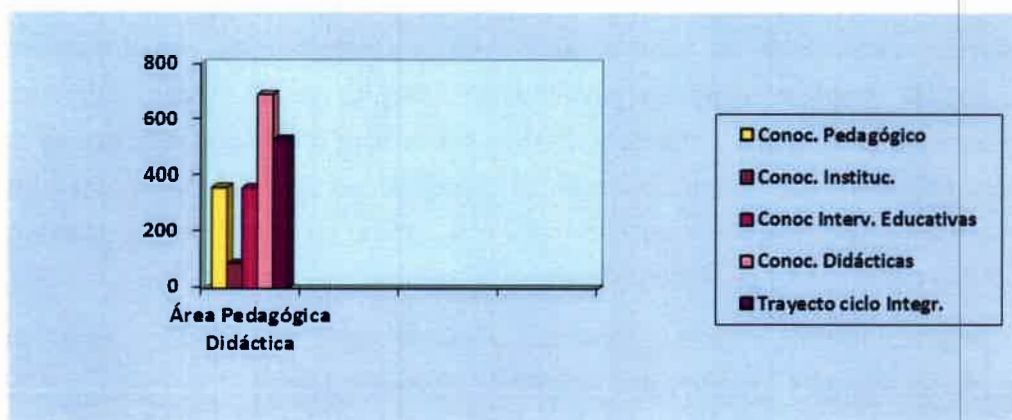
- El campo pedagógico propiamente dicho, conformado por tres asignaturas, una *Pedagogía* donde se proponen conocimientos generales propios del campo y otras dos que refieren a contenidos de la educación especial con un nivel de especificidad importante analizando el campo profesional del educador especial, los sujetos involucrados, la situación de la educación especial a nivel nacional e internacional, contenidos referidos a discapacidad y sociedad, entre

otros. Forman parte de la propuesta curricular de primero y segundo año de la carrera, con 360 horas.

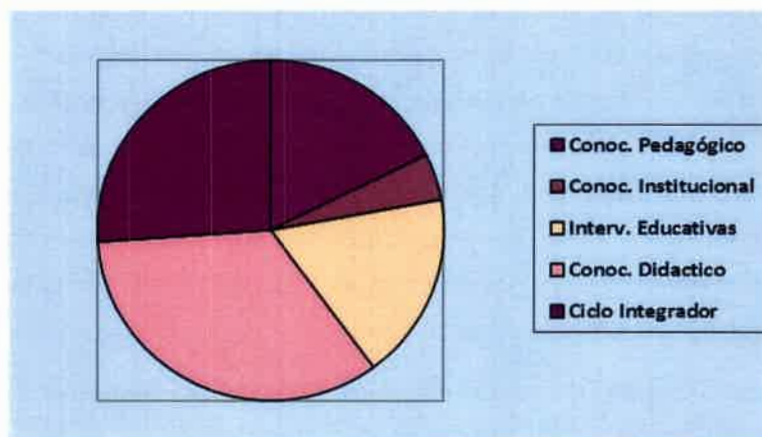
- En cuanto a las asignaturas que refieren específicamente a contenidos institucionales encontramos una denominada *Planeamiento Educativo*, con una ponderación de 90 h. en tercer año de la carrera.
- En relación al campo de conocimiento identificado como *Intervenciones Educativas* está conformado por un grupo de cuatro materias con una ponderación de 360 h, que refieren a la educación del sujeto con necesidades educativas especiales en aspectos menos convencionales, así proponen asignaturas como *Recursos Pedagógico-Terapéuticos de la Educación Artística*, *Recursos Pedagógico-Terapéuticos de la Kinesiólogía*, *Educación para el Movimiento*, *Tecnología*; desde estos espacios se estudian contenidos y estrategias de intervenciones educativas destinadas a sujeto con discapacidad, los objetivos y contenidos mínimos que proponen evidencian la preocupación por buscar nuevos dispositivos que rompan con la intervención tecnicista tradicional en este tipo de abordaje educativo.
- Dentro del campo de conocimiento didáctico identificamos seis espacios curriculares con una carga horaria de 690 h donde además de considerar las didácticas propia de cada disciplina (Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Naturales) proponen una didáctica general y una especial.
- Finalmente encontramos un campo de conocimiento conformado por seis asignaturas que forman parte del *Ciclo Integrador* con una ponderación de 530 h., forman parte de este ciclo tres talleres interdisciplinarios, dos seminarios que abordan temas propios de la investigación educativa (90h) y la *Práctica Profesional Docente y Tecnológica*. A los objetivos que persiguen los talleres y la modalidad de implementación hicimos referencia en otros apartados de este escrito (capítulo 5) por lo que no lo desarrollamos en esta oportunidad. Si merece algunos comentarios la *Práctica Profesional Docente y Tecnológica* que está prevista con una ponderación de 350 h, en ella se propone un sistema de pasantías en *escuelas, servicios, centros de educación especial, formal y no formal* (Plan de estudio UNaM, folio 42). En relación a los objetivos mencionan, entre otros, el de concretar un período de práctica profesional docente que les permita integrar información y conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera, *Planificar, conducir y evaluar el proceso educativo propio del quehacer pedagógico terapéutico, Diseñar metodologías de enseñanza, Asumir una actitud de compromiso social e institucional en cada una de sus intervenciones profesionales*; los contenidos mínimos previstos remiten a prácticas donde se consideran diferentes intervenciones propias del campo como *El trabajo como metodología pedagógica. Relación entre práctica profesional docente y tecnología, La integración como proceso y como producto. Régimen tutorial. La educación especial (...) y las diferencias individuales*. (Plan de Estudio UNaM, folio 42). (También forma parte de este ciclo una asignatura que en este trabajo incluimos dentro del área filosófica social por la especificidad en ese campo).

Área	Nº EE	Carga Horaria	Contenidos
Pedagógica-Didáctica	20	2030 h	Pedagogía (360 h) Institucional (90 h) Interv. Educativas (360 h) Didácticas (690 h) Trayecto Ciclo Integ. (530 h)

Cuadro N° 34. Distribución del conocimiento al interior del área pedagógica didáctica (UNaM)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 35. Distribución del conocimiento al interior del área pedagógica didáctica (UNaM)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 36. Distribución del conocimiento al interior del área pedagógica didáctica (UNaM)
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Finalmente, el área correspondiente a las neurociencias incluye tres materias con una ponderación horaria de 240 h.: *Anatomofisiología y Maduración del Sistema Nervioso Central*, *Patologías Neurológicas y Genéticas* y *Trastornos de la Comunicación Humana* (cuadro N° 37)

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Neurociencias	3	240 h 7.10%	Propios del campo

Cuadro N° 37. Distribución del conocimiento en el área de las neurociencias (UNaM)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los contenidos contemplados en las asignaturas mencionadas refieren fundamentalmente a que los alumnos comprendan la constitución anatómica y fisiológica del sistema nervioso, las bases de la genética humana, los procesos de maduración y desarrollo; las patologías relacionadas con el sistema nervioso central y periférico, las alteraciones genéticas, la etiología de las diferentes alteraciones del desarrollo y los cuadros resultantes, los fundamentos neuropsicológicos y genéticos de las discapacidades de aprendizaje. También se identifican conocimientos relacionados con la constitución y el desarrollo de la comunicación humana, las particularidades del lenguaje en sujetos con alteraciones en el desarrollo, el uso de los principios de la fonoaudiología en el quehacer de la educación especial, el uso de las técnicas y metodologías para el abordaje pedagógico y pedagógico-terapéutico.

El análisis realizado referido a los conocimientos propuestos para la formación de educadores especiales en este plan de estudio nos permite realizar algunas lecturas:

- Las áreas de conocimientos que mayor ponderación tienen en el plan son, en primer lugar, la pedagógica-didáctica y, luego, la psicológica.

La primera con una ponderación de 60.08% evidencia la preocupación por formar a los futuros egresados en el campo de la intervención educativa proponiendo conocimientos propios del campo tanto pedagógico como de las didácticas desde una mirada general, para luego particularizarlos en los ámbitos de trabajos propios del educador especial. Así, conjuntamente con algunas materias de formación general hay otras de mayor especificidad referida a la atención de sujetos con discapacidad. Además, podemos destacar que en este plan de estudio, tanto en los objetivos como en los contenidos mínimos planteados, hay continuamente una preocupación por resignificar los conocimientos en relación a los abordajes pedagógicos terapéuticos propios del campo de la educación especial.

En cuanto al conocimiento del área psicológica tiene una ponderación del 21.30% complementando el conocimiento pedagógico, proporcionándoles a los estudiantes el conocimiento necesario para posibilitar una formación que les permita realizar un abordaje *pedagógico terapéutico*, al que se lo puede conceptualizar, retomando a Caniza de Páez (1993), como una educación que considere al niño en su singularidad, que le posibilite construir el conocimiento en un contexto afectivo adecuado, donde los lineamientos curriculares se constituyan en una guía que orienta la intervención docente ... *La educación especial así concebida se sustenta en la pedagogía terapéutica, entendiendo que aquí lo terapéutico está*

dado por tener la singularidad del sujeto en constitución en el eje de la práctica (Caniza de Páez, 1993: 62).

- En varios pasajes del documento curricular evidenciamos una preocupación por favorecer la integración de los contenidos, incluso proponen un ciclo de integración en el que entre otros espacios curriculares incluyen la *Práctica Profesional Docente y Tecnológica*, sin embargo la ubican en el último año de la carrera siguiendo una lógica de formación tecnicista, donde primero se propone el conocimiento general, luego el específico para finalizar con un espacio de práctica profesional.
- Las asignaturas que identificamos de mayor especificidad en cuanto a formar profesionales del campo de la educación especial, que proponen contenidos específicos, destinados a la atención de problemáticas identificadas como propias del campo de la educación especial o específicas de una categoría de discapacidad son aproximadamente 8 a las que se les puede sumar las asignaturas correspondientes al área de neurociencias. Además, en la mayoría de los espacios curriculares proponen objetivos y contenidos que conducen a resignificarlos en relación a la problemática propia de la educación especial o, a analizar los aportes de los mismos en relación a las intervenciones pedagógica terapéutica en sujetos con necesidades educativas especiales, orientando la formación específicamente al campo de la educación especial.
- En relación al contenido propuesto en el campo de conocimiento referido a investigación, considerados en los seminarios que forman parte del ciclo integrador no los podemos analizar debido a que no figuran en el diseño curricular, conocemos de esta situación a través de las entrevistas realizadas a los docentes pero especifican los contenidos mínimos.
- El área filosófica-social en este plan de estudio tiene una ponderación muy baja al igual que la correspondiente al área de las neurociencias. En cuanto a la primera, dos de los espacios curriculares que proponen son generales, el de mayor especificidad se ubica en el último año de la carrera, para cursar en forma paralela con la práctica docente, contempla entre otros temas: analizar la discapacidad en relación a la sociedad, como problemática social; los distintos obstáculos o barreras que favorecen la marginalidad del discapacitado: físicas, sociales y culturales. *Prevención: pobreza – discapacidad. Legislación y seguridad social. Acción social, Exclusión, Participación*, entre otros (Plan de estudio UNaM, folio 41). Podemos agregar que dentro de esta área de conocimientos no se consideran asignaturas como Política Educativa, Historia de la Educación, o planteos más próximos al campo educativo como Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Ética Profesional; aunque algunos temas se incluyen en otras asignaturas, principalmente en las correspondientes al campo pedagógico.

- En cuanto a la formación propuesta desde las neurociencias evidenciamos la preocupación por redireccionar los contenidos al campo de la educación especial, centrándose en aquellos aspectos biológicos o psicológicos que permiten explicar las alteraciones del desarrollo y posibilitan las propuestas de intervenciones educativas considerando, entre otros aspectos, esas situaciones y características.

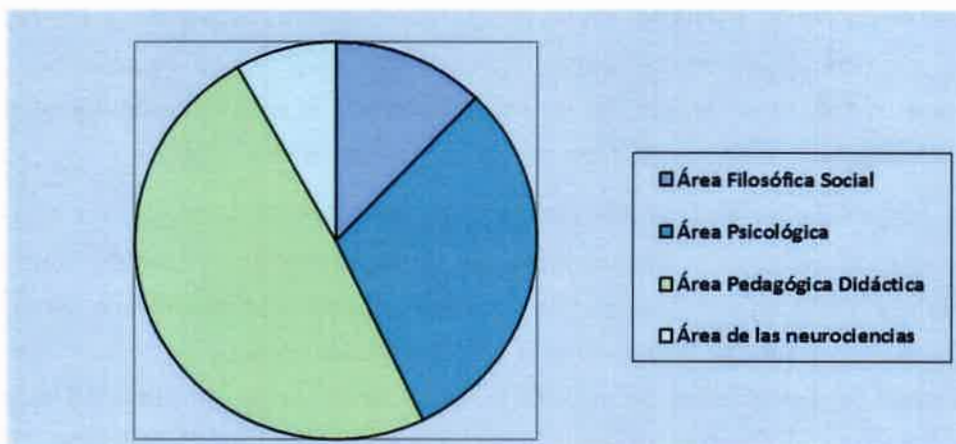
En este plan de estudio observamos una coherencia entre los propósitos planteados y los contenidos seleccionados.

La distribución del conocimiento, de acuerdo a las áreas que identificamos para el presente trabajo en el plan de estudio de la UNRC, se presenta a continuación en los cuadros N° 38 y 39:

Área Filosófica-Social	Área Psicológica	Área Pedagógica Didáctica	Área de las Neurociencias
4 Esp. Curric. 360 Horas 12.24%	11 Esp. Curric. 900 horas 30.61%	17 Esp. Curric. 1440 horas 48.97%	3 Esp. Curricu. 240 horas 8.16%

Cuadro N°38. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNRC. (El porcentaje está tomado sobre 2940 que es la carga horaria de las asignaturas clasificadas en las diferentes áreas, no se computan 270 horas que se destinan a lo que en el plan de estudio denominan "otros requisitos")

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 39. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares en el Plan de Estudio de la UNRC. (El porcentaje está tomado sobre 2940 que es la carga horaria de las asignaturas clasificadas en las diferentes áreas, no se computan 270 horas que se destinan a lo que en el plan de estudio denominan "otros requisitos")

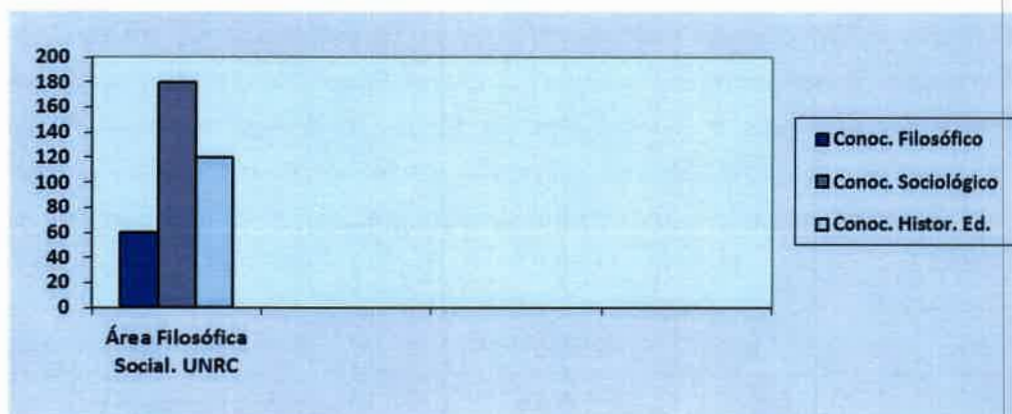
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En relación al Plan de Estudio de la UNRC en el área Filosófica-Social identificamos 4 asignaturas con una ponderación de 360 h (cuadros N° 40, 41 y 42), de las cuales tres se encuentran entre las materias propuestas para ser cursadas en primer año y la cuarta en segundo. Dos corresponden al campo de la sociología, una general y otra de la educación y las otras son *Historia de la Educación y Filosofía*. En los contenidos mínimos de estos espacios curriculares refieren a temas

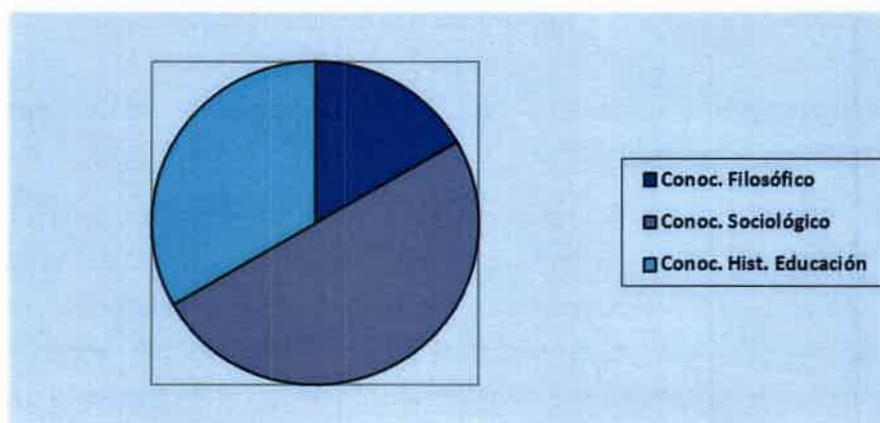
propios de cada asignatura sin hacer referencia a la educación especial. En Filosofía además de contenidos correspondientes a una filosofía introductoria como: concepto, crisis, corrientes filosóficas contemporáneas, posmodernidad, implicancias pedagógicas consideran otros como: Concepto de teoría, teoría educativa, teoría científica, elementos de epistemología, ética.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Filosófica-Social	4	360 h 12,24%	Filosofía (60 h) Sociología (180 h) Historia de la Ed. (120 h)

Cuadro N° 40. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica Social. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 41. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica Social. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 42. Distribución del conocimiento al interior del área filosófica Social. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El área psicológica está conformada por once espacios curriculares con una carga de 900 h. (cuadro N° 43). En primer año incluyen una *Psicología* general, de carácter introductorio y una

asignatura denominada *Estrategias para el trabajo intelectual* donde entre otros contenidos mencionan: *Conocimiento y aprendizaje, obtención de la información; Estrategias cognitivas; comunicación del conocimiento científico, análisis metacognitivos de los procesos de aprendizaje* (Plan de estudio UNRC, pág.: 21). También prevén el dictado de dos psicologías evolutivas, una que considera como contenido *El desarrollo de la conducta del hombre desde la concepción hasta la finalización de la infancia* y la otra *las conceptualizaciones teóricas de la psicología evolutiva del adolescente, del joven, del adulto y del geronte*, los contenidos mínimos refieren al estudio evolutivo en las distintas edades considerando las condiciones ambientales en las que el sujeto está inmerso (familia, escuela, comunidad) en interacción con factores biológicos, refieren también a la integración de los aspectos cognitivos, afectivos y socio-culturales desde diferentes marcos teóricos. Además se considera el dictado de *Psicología Educativa* y de psicologías que contemplan desarrollos de tesis teóricas específicas como *Psicología Genética, Psicología Profunda, Psicología Social y Exploración Psicométrica*. También incluye *Psicomotricidad y Psicopatología (especial)*. De todas las asignaturas la que en los contenidos mínimos considera problemáticas propias o específicas de la educación especial es *Psicopatología*, el mismo nombre lo dice al incluir entre paréntesis el término *especial*. En cuanto a *Psicomotricidad* merece mencionarse que en los contenidos mínimos refieren a que en grupo reducido de alumnos realizarán tareas de campo en instituciones educativas (especiales, jardines maternos) sin dar mayor especificidad.

Área	Nº EE	Carga Horaria	Contenidos
Psicológica	11	900 h. 30,61%	Propios del campo pero hay asignaturas referidas a teorías específicas (Genética, Profunda, Social)

Cuadro N° 43. Distribución de las asignaturas al interior del Área Psicológica. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En relación al área pedagógica didáctica incluyen 17 espacios curriculares con una carga horaria total de 1440 h. (Cuadros N° 44, 45 y 46)

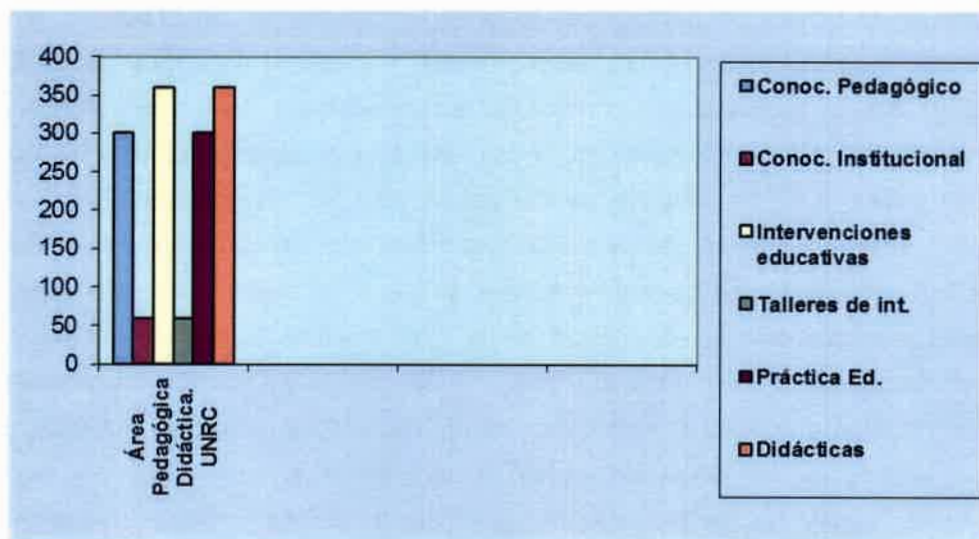
- Se identifican 3 asignaturas con una ponderación de 300 h correspondientes al campo pedagógico propiamente dicho, una general y otras dos referidas a la educación especial. En Pedagogía consideran entre otros contenidos: conceptualización de educación, modalidades de educación, relación educativa, contextualización y componentes del proceso educativo, corrientes pedagógicas contemporáneas, modelos pedagógicos, marcos teóricos pedagógicos vigentes. En las otras asignaturas los contenidos propuestos son específicos del campo de la educación especial, consideran: el subsistema de la educación especial, el sujeto de la educación especial, el rol docente, el estudio de los distintos tipos de discapacidad, su conceptualización, las propuestas educativas, entre otros.

- En relación a conocimientos institucionales y de gestión consideran una materia, *Planeamiento Institucional*, con una carga horaria de 60 horas, además de un seminario que es optativo y que refiere a *Organización, administración y conducción de centros de atención para sujetos con necesidades educativas especiales* (este último se incluye y pondera dentro de las asignaturas referidas al campo de las intervenciones educativas por su especificidad, pero consideramos necesario mencionarlo en este apartado).
- El campo de conocimiento referido a las didácticas está conformado por cuatro asignaturas con una ponderación de 360 h, contemplan contenidos específicos de la didáctica general, del lenguaje escrito, de la matemática y de las ciencias naturales y sociales.
- En cuanto a lo que se denomina Intervenciones Educativas identificamos un grupo compuesto por seis materias referidas a las conceptualizaciones de los tipos de discapacidad y a las intervenciones propias del campo, tienen una carga horaria de 360 h, le otorgan al plan de estudio cierta impronta particular y orientan los contenidos al trabajo con sujetos con necesidades educativas especiales. Forman parte de este grupo *Estrategias de Intervención de Personas con NEE*, en esta materia entre los contenidos mínimos mencionan *Niveles de desarrollo y estadios evolutivos de las personas con necesidades educativas especiales, estrategias de abordajes en áreas psico-sociales; estrategias de abordajes de la tríada educando con necesidades especiales, núcleo familiar y educador especial* (Plan de Estudio UNRC, pág. 20); también trabajan contenidos relacionados con integración y actividades culturales, artísticas, de tiempo libre. En el contexto de esta asignatura, prevista para ser dictada en tercer año, se propone la realización de una *Observación Participativa y Micropráctica* cuyo propósito es que los estudiantes tomen contacto con centros de atención de personas con necesidades educativas especiales, ya sea en el ámbito de la educación como de la salud, agregan que la experiencia de la micropráctica les facilita vivenciar el rol profesional. Otra materia que integra este grupo es *Orientación y Capacitación Laboral* cuyos contenidos mínimos proponen el diagnóstico de las habilidades, aptitudes, intereses de los sujetos, el estudio de los diferentes oficios, la orientación y capacitación del sujeto, la formulación de programas de capacitación laboral, la retribución económica, la legislación laboral vigente, entre otros. También lo conforman cuatro Seminarios referidos a tipos de discapacidad (mental –obligatorio-, sensorial –optativo-, trastornos motores –optativo-, déficit múltiple –optativo-, ámbitos de trabajo: educación especial y salud –obligatorio- y organización, administración y conducción de centros de atención de sujetos con necesidades educativas especiales –optativo-).
- En este campo de conocimiento también identificamos dos talleres integradores que tienen un total de 60 horas (la información referida a estos talleres se desarrolló en el capítulo 5 de este trabajo).

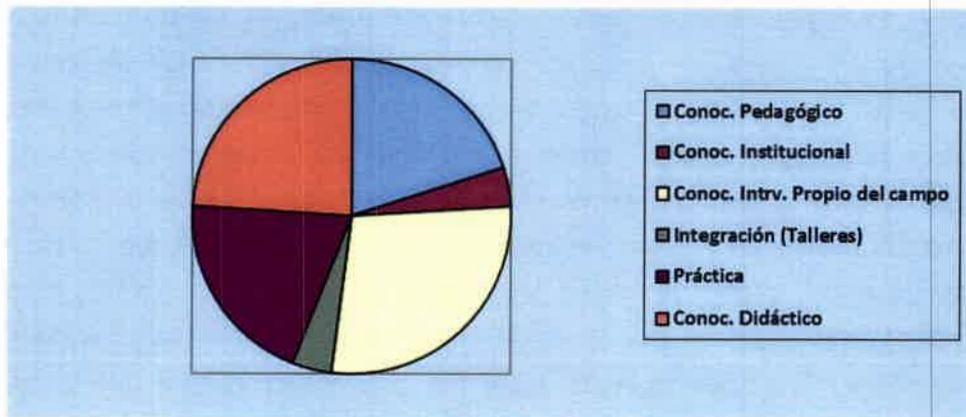
- La Práctica de la Enseñanza Especial con una carga horaria de 300h., programada para ser cursada en el último año de la carrera donde entre otros contenidos consideran: fundamentación científica de la práctica docente, la institución educativa especial, el grupo clase, observación de situaciones educativas, el rol docente especial y los modelos de formación docente: del docente apóstol al profesional reflexivo, el profesor integrador.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Pedagógica-Didáctica	17	1440 h 48,97%	Pedagogía (300 h) Institucional (60 h) Interv. Educativas (360 h) Didácticas (360 h) Integ. Talleres (60 h) Prácticas (300)

Cuadro N° 44. Distribución del conocimiento al interior del Área pedagógica Didáctica. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 45. Distribución del conocimiento al interior del Área pedagógica Didáctica. UNRC
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 46. Distribución del conocimiento al interior del Área pedagógica Didáctica. UNRC
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Referido al campo disciplinar de las Neurociencias (cuadro N° 47) identificamos tres asignaturas con una ponderación de 240 h.: *Neurofisiología y Psicofisiología, Neuropsicología y Estructuración y Patología del Lenguaje*.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Neurociencias	3	240 h 8,16%	Propios del campo

Cuadro N° 47. Distribución del conocimiento en el área de las neurociencias. UNRC.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los contenidos considerados refieren a neuroanatomía básica, a neurofisiología, estructura de la membrana celular, sinapsis, psicofármacos, reflejos, actividad nerviosa superior, especialización funcional hemisférica, patología neuro-psicológica, lesión cerebral, síndrome de hiperactividad infantil, discapacidades primarias y secundarias del aprendizaje, entre otros. En *Estructuración y Patología del Lenguaje* mencionan contenidos relacionados con el desarrollo del lenguaje, aportes de la sociolingüística, alteraciones en el desarrollo del habla, lenguaje infantil, el lenguaje en los sujetos con necesidades especiales.

El análisis que realizamos referido a los conocimientos propuestos para la formación de educadores especiales en este plan de estudio, posibilita algunas lecturas:

- El total de horas destinadas a la formación al área pedagógica didáctica es del 48.97%, al interior se evidencia una preocupación por una formación que considere con cierta especificidad la educación del sujeto con necesidades educativas especiales, es así como en el campo pedagógico identificamos dos asignaturas cuyos contenidos refieren específicamente al campo de la educación especial, analizando los sujetos involucrados, las instituciones, el quehacer profesional, paralelamente cursan una pedagogía que si bien contempla contenidos más generales colaboran para la interpretación y lectura de aquellos espacios de mayor

especificidad. Es el área donde se ubica el mayor número (once de diecisiete) de asignaturas cuyos contenidos mínimos son específicos del campo de la educación especial, lo que evidencia que las materias más específicas del plan se refieren a las intervenciones educativas en el campo de la discapacidad. Otra área que tiene una ponderación importante es la psicológica, del 30,61%, pero a diferencia del área pedagógica - didáctica la mayoría de las asignaturas consideran contenidos generales. Identificamos en primer año de la carrera *Estrategias para el trabajo intelectual* que entre los contenidos plantea el *análisis metacognitivos de los procesos de aprendizaje*, lo que evidencia el interés de que los alumnos reflexionen sobre sus propios procesos, sobre las estrategias cognitivas que utilizan para apropiarse y sistematizar la información; además identificamos dos asignaturas cuyos contenidos abordan el desarrollo en las distintas etapas de la vida, y un número significativo de materias que tienen la particularidad de estudiar campos teóricos específicos como por ejemplo psicología profunda, genética, social, ninguna de ellas refieren a problemáticas que podrían pensarse como propias de la educación especial sino que le imprimen al plan una visión más generalista.

- Las asignaturas de mayor especificidad en cuanto a formar profesionales del campo de la educación especial, que proponen contenidos específicos destinados a la atención de problemáticas identificadas como propias del campo de la educación especial o específicas de una categoría de discapacidad son aproximadamente 10 en este plan, la mayoría están incluidas en el área pedagógica didáctica. Podemos mencionar que entre estas asignaturas no se consideran las correspondientes al área de las neurociencias, que si bien no son específicas, abordan muchos contenidos propios del campo.
- Si bien la práctica profesional está propuesta en el último año de la carrera, en el plan se consideran además dos instancias de formación relacionadas con la práctica en tercer año. Una propuesta en la asignatura de *Psicomotricidad* y otro es la *Observación Participante y Micropráctica* que se menciona entre los contenidos mínimos de la asignatura *Estrategias de intervención para personas con necesidades educativas especiales*, es difícil dar mayor precisión sobre los propósitos perseguidos en estos espacios debido a que no se especifican en el documento curricular. Tampoco se especifica en el documento las instituciones a las que concurrirán los alumnos en su trabajo de prácticas y la modalidad de las mismas, si se evidencia que alternaran el trabajo de campo con clases teóricas, prácticas, espacios de planificación, prácticas de ensayo, pero no hay precisión sobre qué objetivos se persiguen con esas instancias educativas.
- El interés de favorecer la integración curricular se pone de manifiesto en el plan de estudio a partir de considerar dos talleres, donde proponen como ejes de trabajo la integración escolar, en uno y la integración social, en el otro. También podemos mencionar la referencia que hacen en el documento curricular que en todas las asignaturas deben considerar o reflexionar los



temas propuestos en relación al campo de la educación especial, creando de ese modo un espacio de reflexión y resignificación del conocimiento referido específicamente al quehacer profesional. Agregan que se realizarán reuniones anuales con los docentes y alumnos de la carrera que tendrán como propósito integrar el conocimiento en relación a cada una de las áreas propuestas y propiciar la integración inter-áreas, de las que no se cuentan con mayor especificidad en el documento curricular ni en las entrevistas realizadas a los docentes.

- Entre los contenidos que tienen menos presencia en el plan de estudio podemos mencionar los relacionados a la educación artística. Tampoco identificamos contenidos referidos al área de investigación educativa, privando de ese modo a los futuros egresados de estrategias que les permitirían reflexionar sobre su propio quehacer profesional. Si bien en esta universidad se ofrece la carrera de Licenciado en Educación Especial donde la formación se centra en la investigación en este campo del conocimiento, aquellos alumnos que deciden cursar sólo el profesorado no cuentan con este tipo de conocimientos.
- Finalmente, es importante mencionar que en este plan de estudio si bien se propicia una formación generalista, se les da la posibilidad a los alumnos que de acuerdo con sus intereses pueden en los últimos años de la carrera orientar su formación hacia algún tipo de discapacidad o ámbito de trabajo a partir de los seminarios que se proponen, donde algunos son optativos

En este plan de estudio observamos una coherencia entre los propósitos planteados y los contenidos seleccionados.

La distribución de las asignaturas consideradas en cada una de las áreas estudiadas en los planes de estudio de la UNCUYO la presentamos en los cuadros N° 48, 49 y 50:

Áreas	Filosófica-Social	Psicológica	Pedagógica Didáctica	Neurociencias
(*)	4 Espacios curriculares 225 Horas 7,73%	7 Espacios curriculares 390 horas 13,40%	32 Espacios curriculares. 2130 horas 73,19%	3 Espacios curriculares. 165 horas 5,67%
(**)	4 Espacios curriculares 225 Horas 7,65%	7 Espacios curriculares. 390 horas 13,26%	34 Espacios curriculares 2175 horas 73,97%	3 Espacios curriculares 150 horas 5,10%
(***)	4 Espacios curriculares. 225 Horas 7,46%	7 Espacios curriculares. 390 horas 12,93%	30 Espacios curriculares 1980 horas 65,67%	7 Espacios curriculares. 420 horas 13,93%

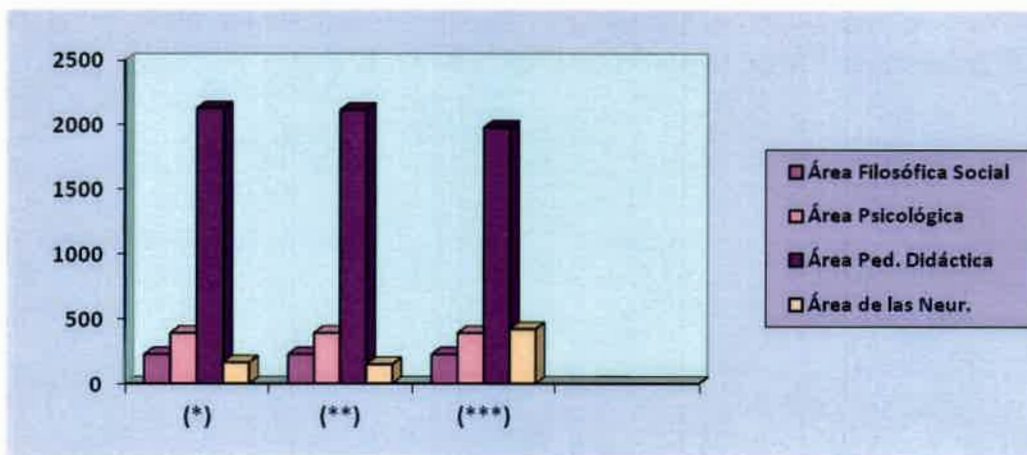
Cuadro N° 48. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares de los tres planes de estudio de la UNCUIYO. (El porcentaje está tomado sobre 2910^(*), 2940^(**) y 3015^(***) respectivamente, corresponde a las horas totales de cada uno de los planes estudiados y es lo que suman la totalidad de los espacios curriculares considerados en las diferentes áreas.)

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



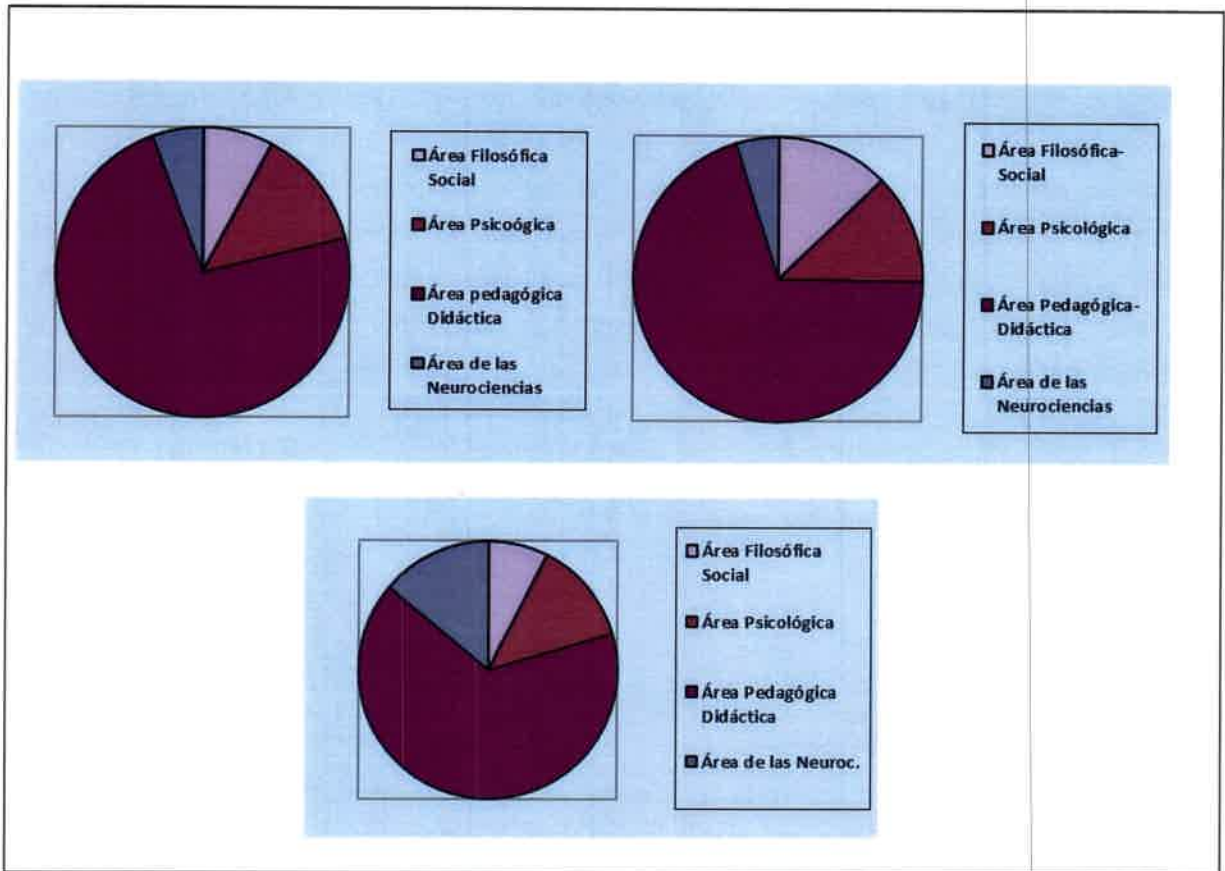
Cuadro N° 49. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares de los tres planes de estudio de la UNCUIYO. (El porcentaje está tomado sobre 2910^(*), 2940^(**) y 3015^(***) respectivamente, corresponde a las horas totales de cada uno de los planes estudiados y es lo que suman la totalidad de los espacios curriculares considerados en las diferentes áreas.)

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 50. Distribución de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares de los tres planes de estudio de la UNCUYO. (El porcentaje está tomado sobre 2910^(*), 2940^(**) y 3015^(***) respectivamente, corresponde a las horas totales de cada uno de los planes estudiados y es lo que suman la totalidad de los espacios curriculares considerados en las diferentes áreas.)

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En relación al Plan de Estudio de la UNCUYO en el área filosófica social (cuadros N° 51 y 52) identificamos cuatro asignaturas con una ponderación de 225 h^(*)(**)(***), *Antropología Filosófica*; *Política, Legislación y Gestión Educativa* y dos materias propias del campo sociológico, *Sociología de la Educación* y en cuarto año proponen *Problemática Social de la Diversidad*. En esta última asignatura, tal como el nombre lo indica, en las expectativas de logros plantean desarrollar una formación teórica y reflexiva en relación a la problemática social de la discapacidad, conocer los logros sociales adquiridos por el discapacitado y comprender el papel protagónico de la educación para favorecer políticas de integración, además proponen integrar los contenidos adquiridos a la práctica en la comunidad.

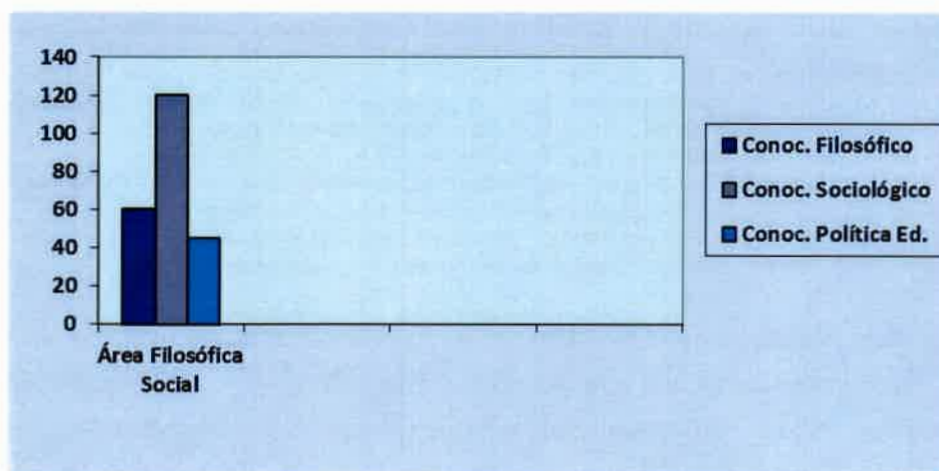
Las otras asignaturas que integran el área son generales, es decir no centran su reflexión hacia problemáticas específicas del campo de la educación especial, en cuanto a *Antropología Filosófica* plantean como expectativas de logro que los alumnos la entiendan como un saber reflexivo y unificador de las experiencias y el saber del hombre, que analicen los planteos antropológicos y su

incidencia en la conformación de la identidad individual y social, que estudien la problemática cultural contemporánea contextualizando los procesos en América Latina y Argentina, entre otros. En *Sociología de la Educación y Política, Legislación y gestión Educativa* si bien proponen temáticas propias de esos campos en todo momento observamos una preocupación por analizarlas entendiendo la educación como un hecho social y contextualizándolas en el sistema educativo argentino, en algunos temas refieren a la educación latinoamericana y del Mercosur. Plantean que los alumnos puedan reflexionar teórica y críticamente sobre el sistema educativo argentino y la institución escolar.

Área	Nº EE	Carga Horaria	Contenidos
Filosófica-Social	4 ^(*) (**)(***)	225 h ^(*) (**)(***) 7,73% ^(*) 7,64 ^(**) 7,46 ^(***)	Filosofía (60 h) ^(*) (**)(***) Política Educ. (45 h) ^(*) (**)(***) Sociología (120 h) ^(*) (**)(***)

Cuadro N° 51. Distribución del conocimiento al interior del Área Filosófica Social. (UNCUYO)
 (*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.
 (**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.
 (***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 52. Distribución del conocimiento al interior del Área Filosófica Social. (UNCUYO)
 (*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.
 (**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.
 (***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En cuanto al área psicológica encontramos 7 espacios curriculares con una ponderación de 390h^(*)(**)(***) tal lo menciona el cuadro N° 53. *Psicología Evolutiva* tiene como propósitos que los alumnos conozcan las teorías que explican el desarrollo psicológico, considerando tanto los aspectos individuales como históricos, sociales y culturales, además proponen relativizar los conceptos de normalidad y patología considerando el contexto social e histórico de emergencia;

también consideran *Psicolingüística*, *Psicología Educativa*, *Psicomotricidad*, *Psicopatología* donde plantean expectativas de logros y contenidos conceptuales y procedimentales propios de estos campos de conocimiento. Otras asignaturas como *Psicología de los trastornos del desarrollo* y *Exploración y Orientación Diagnóstica* tienen propósitos referidos a la especificidad de la formación en el campo de la educación especial como por ejemplo conocer las características psicológicas y las implicancias sociales de la discapacidad, estudiar el vínculo entre la familia y el sujeto con discapacidad y las implicancias pedagógicas-terapéuticas, detectar tempranamente alteraciones en el desarrollo, la conformación del marco conceptual del rol profesional, interpretar informes de otros profesionales, confeccionar informes con el propósito de orientar el diagnóstico de otros profesionales, conocer diversas alternativas para explorar las funciones psicológicas que están a la base de los procesos de aprendizajes, entre otros.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Psicológica	7 ^(*) 1 ^(**) 1 ^(***)	390 h ^(*) 1 ^(**) 1 ^(***) 13,40% ^(*) 13,26% ^(**) 12,93% ^(***)	Propios del campo, una de las asignaturas hace referencia a la Psicología de los Trastornos del desarrollo

Cuadro N° 53. Distribución del conocimiento al interior del Área Psicológica. (UNCUYO)

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

En cuanto al área pedagógica didáctica identificamos 32^(*), 34^(**), 30^(***) espacios curriculares con una ponderación horaria de 2130^(*), 2175^(**), 1980^(***) respectivamente, ver cuadros N° 54 y 55.

- En relación al campo pedagógico propiamente dicho la ponderación horaria son para cada una de las carreras de 255h^(*), 135h^(**), y 75h^(***). En todos los planes de estudio consideran una asignatura *Pedagogía* con una ponderación de 75h, donde además de los temas propios de este campo disciplinar como *concepto de educación y estatuto epistemológico de la pedagogía, el sentido del hecho educativo, diferentes modelos pedagógicos, estructura del discurso pedagógico, entre otros* (Planes de estudio UNCUIYO, pág.: 17^(*) 16^(**)), se proponen que los alumnos relacionen los temas con sus experiencias personales de aprendizaje, deben elaborar un texto donde las sistematicen y comuniquen.

En dos de las carreras ^(**) incluyen otra asignatura *Pedagogía Especial*, donde abordan temáticas específicas del campo de la educación especial, plantean como expectativas de logro conocer la epistemología de la educación especial, su fundamentación como disciplina, la acción, objetivos y los contextos de la educación especial, reconocer las implicancias pedagógicas terapéuticas de la intervención educativa en sujetos con discapacidad, los aspectos éticos referidos al profesor terapeuta en los diversos contextos en los que trabaje.

- En una carrera ^(*) incluyen otras dos materias *Pedagogía Terapéutica y Pedagogía Terapéutica en Trastornos Motores*, otorgándole especificidad a la formación.
- En relación a espacios curriculares dentro del área pedagógica didáctica que aborden conocimientos institucionales se identifican tres asignaturas con una ponderación de 165 h en los tres planes de estudio ^(*)^(**)^(***). Una de ella *Teoría y Desarrollo del Currículo* propone que los alumnos conozcan y comprendan el campo curricular y que analicen el impacto en la práctica educativa de las diferentes concepciones curriculares, además que asuman una actitud crítica frente a los desarrollos curriculares en el contexto de la realidad argentina, también plantean expectativas referidas al planeamiento institucional y áulico. Los otros dos espacios curriculares *Integración e inserción en la Realidad Educativa (I y II)* prevén el dictado de algunos contenidos al mismo tiempo que pretenden que los alumnos resignifiquen otros ya abordados en otras asignaturas en contextos institucionales, entre los contenidos que consideran se encuentra perspectiva de análisis de la institución y el sistema escolar, el desarrollo curricular y modelos de enseñanza, la observación, registro y análisis del currículo, entre otros.
 - También al interior del área pedagógica didáctica se diferencian las materias correspondientes al campo de las didácticas conformado por 12^(*), 11^(**) y 10^(***) espacios curriculares con una ponderación de 720h^(*), 630h^(**), 540h^(***). En las tres carreras consideran la didácticas especiales (de las Ciencias Naturales, de las Matemáticas, de las Cs. Sociales, de la Lengua, de la Lectura y Escritura) y, además consideran asignaturas donde se proponen enseñar los contenidos disciplinares que se trabajan en cada una de ellas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Comunicación Lingüística I y Comunicación Lingüística II). En la carrera referida a la atención de sujetos con discapacidad mental y motor ^(*) incluyen dos asignaturas denominadas *Didáctica Especial y Pasantías I y II*, mientras que en la carrera referida a la atención de sujetos con deficiencia visual ^(**) consideran la asignatura *Didáctica Especial y Pasantía*. En estas asignaturas se proponen analizar las estrategias didácticas en situaciones educativas con sujetos con necesidades educativas especiales y más concretamente en el campo de la discapacidad a las que refiere cada plan, favoreciendo la observación en diferentes ámbitos de trabajo y la elaboración de diseños curriculares específicos.
 - También podemos diferenciar al interior del campo pedagógico didáctico tres asignaturas referidas a la Educación Artística presentes en los tres planes de estudio ^(*)^(**)^(***) con una carga horaria de 90h, pretenden introducir al futuro profesional en el conocimiento y apreciación de diferentes manifestaciones artísticas que le permitan ofrecer otros modos de manifestación y comunicación en su ejercicio profesional.
 - Identificamos un grupo de materias referidas a las intervenciones educativas en el campo de las necesidades educativas especiales, aquí se diferencian significativamente los planes de estudio debido a que cada uno incluye conocimientos propios a la atención de acuerdo al tipo de discapacidad a la que refiere la carrera.

Así, en la carrera destinada a la atención de sujetos con discapacidad mental y motora ^(*) incluye 4 materias con una ponderación de 210h: *Tecnología de la Información y Comunicación* en este espacio se proponen como contenidos conceptuales la tecnología de la comunicación aplicada a la educación; la informática como contenido y como herramienta; aplicación y evaluación docente de las nuevas tecnologías de la información; la aplicación de secuencias didácticas con incorporación de herramientas informáticas, entre otros (comparten los objetivos y contenidos en las tres carreras), *Atención Temprana*, *Taller de Musicoterapia y Educación y Terapia Ocupacional y Laboral del Discapacitado Mental y Motor*, en esta última asignatura además de considerar temas como *conocimiento de las distintas actividades y su utilización desde la productividad, el automantenimiento, la recreación y la educación, terapia ocupacional en distintos cuadros patológicos, procesos de tratamiento, el trabajo, su importancia desde lo personal y social, la formación profesional y sus componentes* (Plan de estudio UNCUIYO, pág.: 58^(*)) en los contenidos procedimentales mencionan el análisis de videos, la elaboración de informes sobre distintos cuadros como parálisis cerebral, retraso mental, epilepsia, entre otras actividades referidas al quehacer profesional.

En cuanto a la carrera de Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Deficiente Visuales ^(**) se pueden identificar nueve (9) materias referidas a Intervenciones educativas terapéuticas con una ponderación de 450 h., entre otras consideran *Tecnología de la Información y de las Comunicaciones*, *Atención Temprana en el Deficiente Visual*, *Taller de Musicoterapia y Educación*, *Orientación y Formación Laboral del Deficiente Visual*, *Sistema Braille I*, *Sistema Braille II*, *Orientación y Movilidad*, *Deficiencias Múltiples*, *Estimulación y Rehabilitación Visual*.

Finalmente en la Carrera de Profesorado en grado Universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje consideran siete (7) espacios curriculares con una carga horaria de 420h: *Educación Auditiva Musical*, *Lengua de Señas*, *Taller de Interacción de Lenguas de Señas*, *Problemática Comunicacional y Educativa de los Sordos*, *Modelos Educativos Bilingües*, *Modelos Educativos Orales*.

Los espacios curriculares correspondientes a lo que denominamos intervenciones educativas son los que marcan las diferencias más significativas entre la formación ofrecida desde cada plan de estudio en esta universidad.

- Es necesario hacer referencia a dos talleres optativos con una carga horaria de 120h previstos en las tres carreras que los alumnos pueden elegir entre una opción dada por Teatro, Danzas folklóricas argentinas, Videos, Recursos Didácticos, entre otros.
- En relación a contenidos referidos a la investigación educativa en los tres planes de estudio se identifican dos asignaturas con una ponderación de 120h. Una de ellas *Metodología de la Investigación Educativa* plantea como expectativa de logro que los alumnos *adquieran*

conocimientos sobre la lógica del diseño de investigación, que identifiquen y comprendan las etapas de un proceso de investigación, que desarrollen capacidades para plantear problemas que puedan ser investigados empíricamente y elaborar estrategias metodológicas para su solución (Plan de Estudio UNCUYO, pág. 54^(*)(**), 52^(***)), entre otros. El otro espacio curricular *Seminario sobre problemáticas educativas* donde entre las expectativas de logro figura que los alumnos puedan utilizar los elementos analizados y trabajados en la asignatura *Metodología de la Investigación Educativa* para realizar un pequeño trabajo de investigación de una temática educativa relacionada específicamente con su formación y que sean capaces de producir un texto según las convenciones existentes.

- En tres planes de estudio consideran dos Prácticas una *Práctica Individual y Taller de Reflexión Docente y Práctica*, y la otra *Residencia y Taller de Reflexión Docente en Institución Escolar*, tienen una ponderación horaria de 450h^{(*)(**)(***)}. En la primera se proponen contenidos y expectativas de logro relacionados con la evaluación pedagógica, la elaboración de planes de trabajo y la aplicación de los mismos en un contexto de práctica individual, teniendo en cuenta la ética profesional en el quehacer de la profesión. Mientras que el segundo espacio de práctica está planificado pensando en intervenciones educativas terapéuticas propias del campo en contextos institucionales (escuela común y especial) y a nivel de grupo de trabajo.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Pedagógica-Didáctica	32 ^(*) 34 ^(**) 30 ^(***)	2130 h ^(*) 2175 h ^(**) 1980 h ^(***)	Pedagogía (255h ^(*) , 135 ^(**) , 75 ^(***)) Institucional (165 ^{(*)(**)(***)}) Ed. Artística 90h ^{(*)(**)(***)} Interv. Educativas (210 ^(*) , 450 ^(**) , 420 ^(***)) Didácticas (720 ^(*) , 630 ^(**) , 540 ^(***)) Talleres optativos. (120 ^{(*)(**)(***)}) Investigación (120 ^{(*)(**)(***)}) Práctica (450 ^{(*)(**)(***)})

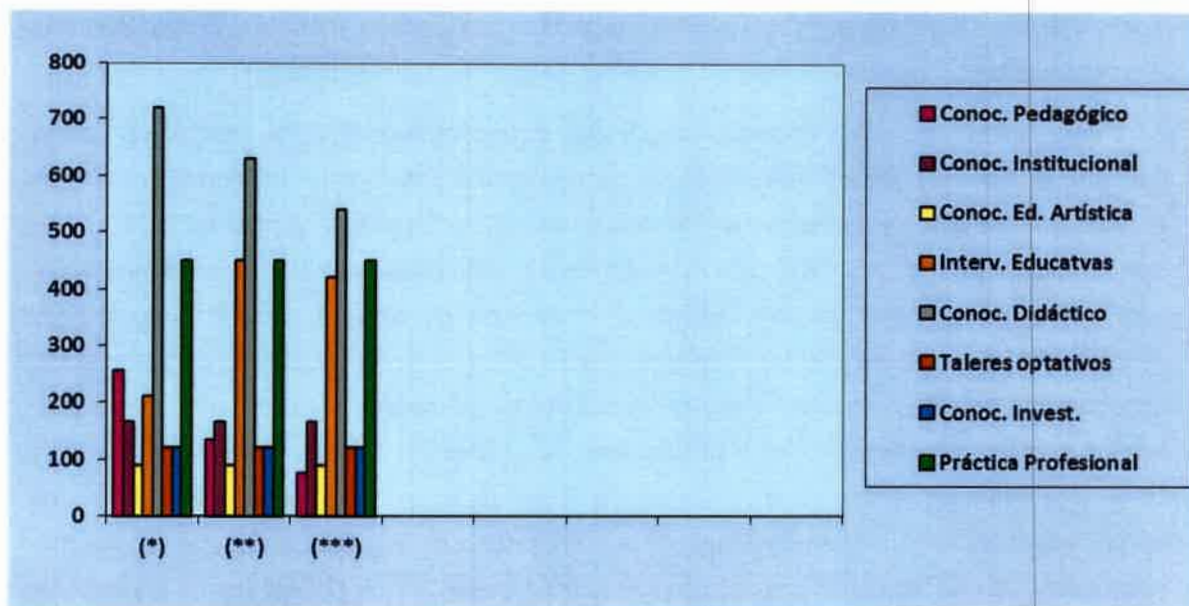
Cuadro N° 54. Distribución del conocimiento al interior del Área Pedagógica Didáctica. (UNCUYO)

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados



Cuadro N° 55. Distribución del conocimiento al interior del Área Pedagógica Didáctica. (UNCUYO)

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Finalmente, en el área referida a las neurociencias (cuadro N° 56) se identifican 3^(*), 7^(**) con una ponderación horaria de 165, 150 y 420 respectivamente.

Área	N° EE	Carga Horaria	Contenidos
Neurociencias	3 ^(*) y 7 ^(**)	165 ^(*) , 150 ^(**) y 420 ^(***)	Propios del campo

Cuadro N° 56. Distribución del conocimiento del Área de las Neurociencias. (UNCUYO)

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficiente visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Las tres carreras comparten el dictado de *Anatomoneurofisiología y Neuropatología*, Mientras que las carreras referidas a la atención de sujetos con discapacidad mental y motora y a sujetos con discapacidad auditiva ^(*) consideran también *Patología del Lenguaje* y la referida a la educación del deficiente visual ^(**) contempla el dictado de *Anatomofisiología de la Visión*.

La diferencia más significativas entre ellas la encontramos en una serie de espacios curriculares que se proponen en la carrera de Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje ^(***), refieren a contenidos propios del campo, se identifican *Anatomofisiología de la Audición y Fonoarticulación, Terapia del Lenguaje y Fonética y Fonología*.

Lo desarrollado en relación a los conocimientos propuestos para la formación de educadores especiales en estos planes de estudio, nos posibilita realizar algunas lecturas:

- La mayor parte de los contenidos propuestos corresponden al área identificada como pedagógica didáctica, de los tres planes de estudio el que tiene menor ponderación es el de Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje^(****) que es del 65,67%, siendo así mismo significativa. Los conocimientos propuestos en los distintos espacios curriculares se articulan dándole sentido y coherencia al plan, así en el conocimiento pedagógico hay propuestas de conocimiento general conjuntamente con otras más específicas, considerando temas correspondientes al campo de la educación especial tanto referidos a sujetos, a marcos teóricos, como a instituciones, en una de las asignaturas incluyen también contenidos referidos a la ética profesional y a la deontología. Podemos señalar, como una particularidad de estos planes de estudio que en el campo de la didáctica consideran algunas asignaturas que tienen como propósito que el alumno conozca los contenidos de los campos disciplinares a enseñar previo al cursado de la didáctica específica a ese campo disciplinar. Como lo menciona Davini (2005), la inclusión de contenidos propios de los campos disciplinares a enseñar es importante para la tarea docente debido a que el profesor selecciona y pondera dichos contenidos dependiendo del nivel educativo en que se encuentra, para lo cual es necesario que sepa incluir información significativa y lograr que los estudiantes comprendan las problemáticas propias del campo, teniendo siempre presente que la ciencia no es neutra, además este conocimiento de las disciplinas favorece el trabajo en las didácticas específicas. También identificamos en el campo del conocimiento didáctico algunas asignaturas que se plantean como propósito que los estudiantes resignifiquen estrategias y contenidos didácticos en contextos de trabajos propios del educador especial, o sea en relación a la atención educativa terapéutica de sujetos con discapacidad en diferentes contextos institucionales, otorgándole especificidad a la formación. Sin embargo, el campo de conocimiento que más particulariza la formación en estos planes de estudio es el identificado como Intervenciones Educativas, donde se identifican asignaturas que le otorgan una especificidad importante en la formación de acuerdo a la categoría de discapacidad a la que refieren, los contenidos de estos espacios varían significativamente entre los planes de estudio ya que refieren a aspectos propios de cada tipo de discapacidad, así a modo de ejemplo se puede mencionar *Atención Temprana en el Discapacitado Mental y Motor*^(*), *Atención Temprana en el Deficiente Visual*^(**), *Orientación y Movilidad*^(***), *Modelos Educativos Bilingües*^(****), *Modelos Educativos Orales*^(****), entre otros.
- Los espacios destinados a la práctica docente están ubicados en el último cuatrimestre de la carrera, pero es importante mencionar que en estos planes de estudio especifican contenidos conceptuales y procedimentales y en la mayoría de los espacios curriculares propuestos dan lineamientos para relacionar los contenidos conceptuales con actividades y estrategias que

posibiliten una lectura y aplicación de los mismos a problemáticas reales, favoreciendo la resignificación de contenidos, procurando referirlos a problemáticas propias de la práctica profesional, así por ejemplo en la asignatura *Psicología de los trastornos del desarrollo* entre otros contenidos procedimentales refieren a *Elaboración de informes a partir de lo enseñado, Análisis del rol de la familia y las instituciones pedagógicas asistenciales del medio y sus aportes al desarrollo del sujeto con necesidades educativas especiales* (Plan de estudio UNCUYO, pág.: 30^(*) 28^(**)); en *Sociología de la Educación* entre otros contenidos procedimentales plantean *Relevamiento de las funciones de la escuela a partir de entrevistas a diversos autores, Análisis de las relaciones entre el sistema educativo y el contexto social, político, económico y cultural* (Plan de estudio UNCUYO, pág.: 18^(*) 17^(**)).

- El conocimiento propuesto en los diferentes planes referido al área de las Neurociencias también particulariza la formación en esta institución proponiendo contenidos específicos en relación a la categoría de discapacidad a la que refiere, el plan de estudio del Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje es el que más asignaturas presenta en esta área, todas ellas relacionadas a problemáticas propias del campo de la discapacidad auditiva, por ejemplo *Audiología y Audiometría, Fonética y Fonología, Terapia del lenguaje* (cabe recordar que es el plan de estudio de la UNCUYO con carga horaria menos en el área pedagógica didáctica).
- En estos planes de estudio las asignaturas que se podemos identificar como de mayor especificidad en cuanto a formar profesionales del campo de la educación especial, que proponen contenidos específicos, destinados a la atención de problemáticas identificadas como propias del campo de la educación especial o específicas de una categoría de discapacidad son numerosas, aproximadamente 11^(*), 13^(**) y 12^(***), además se evidencia un marcado esfuerzo para que los contenidos de las distintas asignaturas se resignifiquen al campo de la educación especial.
- En cuanto a los espacios curriculares correspondientes al área filosófica-social atraviesan la formación, si bien la ponderación en horas es poca están presente en todos los años de cursado y consideran distintos tipos de conocimientos otorgándoles a los alumnos elementos que les posibilitan reflexionar críticamente sobre diferentes situaciones educativas.
- El conocimiento correspondiente al área Psicológica tiene como propósito fundamentalmente conocer el desarrollo del sujeto al que se destina la práctica educativa además de identificar alteraciones en el desarrollo y la posibilidad de hacer algunas lecturas diagnósticas.

En este plan de estudio observamos una coherencia entre los propósitos planteados y los contenidos seleccionados.

- *Algunas lecturas de la formación docente ofrecida a partir del análisis de las áreas de conocimientos propuestos desde cada institución educativa*

A continuación presentamos el cuadro N° 57 con el porcentaje correspondiente a los diferentes conocimientos identificados al interior de las áreas trabajadas, considerando cada uno de los planes de estudio analizados:

ÁREAS	CONOCIMIENTO	UNSL	UNaM	UNRC	UNCUYO
FILOSÓFICA SOCIAL	Filosófico	5.52%	2.66%	2.04%	4.12% ^(*) 4.08% ^(**) 3.98% ^(***)
	Sociológico	3.31%	5.32%	6.12%	2.06% ^(*) 2.04% ^(**) 1.99% ^(***)
	Política Ed.	2.20%	0%	0%	1.54% ^(*) 1.53% ^(**) 1.49% ^(***)
	Historia Ed.	0%	0%	4.08%	0% ^(*) 0% ^(**) 0% ^(***)
PSICOLÓGICA	Ps. Evolutiva	5.52%	13.31%	14.42%	5.15% ^(*) 5.10% ^(**) 4.97% ^(***)
	Ps. Educacional	6.62%	2.66%	7.14%	2.06% ^(*) 2.04% ^(**) 1.99% ^(***)
	Psicomotricidad	0%	2.66%	3.06%	2.06% ^(*) 2.04% ^(**) 1.99% ^(***)
	Psicopatología	2.20%	2.66%	2.04%	3.09% ^(*) 3.06% ^(**) 2.98% ^(***)
	Psicometría	0%	0%	2.04%	1.03% ^(*) 1.02% ^(**) 0.99% ^(***)
	Ps. Social	0%	0%	2.04%	0% ^(*) 0% ^(**) 0% ^(***)
PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	Pedagógico	5.52%	10.65%	10.20%	8.76% ^(*) 4.59% ^(**) 2.48% ^(***)
	Institucional	4.41%	2.66%	2.04%	5.67% ^(*) 5.61% ^(**) 5.47% ^(***)
	Didácticas	16.57%	20.41%	12.24%	24.74% ^(*) 21.42% ^(**) 17.91% ^(***)
	Interv. Esp.	8.83%	10.65%	12.24%	7.21% ^(*) 15.30% ^(**) 13.93% ^(***)
	Ed. Artística	5.52%	0%	0%	3.09% ^(*) 3.06% ^(**) 2.98% ^(***)
	Invest. Ed.	3.31%	2.66%	0%	4.12% ^(*) 4.08% ^(**) 3.98% ^(***)
	Práctica Profesional	22.65%	10.35%	10.20%	15.46% ^(*) 15.30% ^(**) 14.92% ^(***)
	Esp. Integración O Talleres		2.66%	2.04%	4.12% ^(*) 4.08% ^(**) 3.98% ^(***)
NEUROCIENCIAS		7.73%	7.10%	8.16%	5.67% ^(*) 5.10% ^(**) 13.93% ^(***)

Cuadro N° 57. Cuadro de las carreras estudiadas con cada campo de conocimiento identificado y los porcentajes que le corresponden en cada plan de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

El análisis desarrollado referido a los objetivos y contenidos correspondientes a los espacios curriculares que integran cada área de conocimiento en cada uno de los planes de estudio y el modo en cómo se configuran en su interior, pone en evidencia cómo unos contenidos se significan a partir de otros particularizando cada una de las propuestas curriculares estudiadas, al mismo tiempo que se diferencian la formación ofrecida y los perfiles profesionales.

Lo desarrollado nos permite identificar puntos de encuentros entre las formaciones propuestas, por ejemplo las áreas de conocimientos identificadas, asignaturas en común, ponderación horarias similares, contenidos curriculares, las instancias de prácticas profesionales. Pero, al mismo tiempo, las particularidades de estos espacios son los que marcan diferencias significativas entre ellos, basta analizar cómo se configura en cada currículo cada una de las áreas estudiadas, aun las que menor ponderación horaria tienen se particularizan en cada propuesta a partir del año en el que se propone el cursado de las asignaturas que la componen, las expectativas de logros u objetivos que se proponen, los contenidos considerados, la relación con el quehacer profesional.

También particularizan la formación propuesta el inter-juego que se hace al interior de los planes de estudio entre las materias más generales y aquellas específicas del campo de la educación especial, otro aspecto que diferencia las distintas propuestas curriculares se manifiesta a partir de la tendencia a integrar o a yuxtaponer contenidos; finalmente se puede mencionar el modo en cómo se configura la relación entre la teoría y la práctica que se evidencia principalmente en la práctica profesional.

El área que mayor ponderación tiene en todos los diseños curriculares es el área pedagógica didáctica, identificamos la mayor carga horaria en el plan de la UNCUYO (73,19%^(*), 73,97%^(**) y 65,67%^(***)), posteriormente el de la UNSL (62,26%), luego la UNaM con 60,08% y finalmente el plan de estudio de la UNRC siendo del 48,97%. Le sigue en ponderación horaria el área psicológica, donde prácticamente se invierte el orden: UNRC (30,61%), UNaM (21,30%), UNCUYO (13,40%^(*), 13,26%^(**) y 12,93%^(***)); finalmente UNSL (11,37%). El inter-juego de los contenidos correspondientes a estos dos campos de conocimiento son significativos para el perfil del egresado que se quiere formar, posiblemente los contenidos del área pedagógica didáctica implican una formación más centrada en los aspectos educativos, buscando estrategias de intervención que colaboren a favorecer procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos enmarcados en el contexto social en el que el sujeto se desarrolla, con un fuerte interés por facilitar al futuro egresado teorías que le permitan reflexionar críticamente sobre el hecho educativo, promoviendo prácticas innovadoras.

Mientras que los contenidos propios del área psicológica nos remiten a contenidos que colaboran a comprender el desarrollo del sujeto y tiende a otorgar herramientas que posibiliten una intervención que atienda más a la singularidad, que atienda a las particularidades del sujeto, que se centre más en el desarrollo del sujeto, considerando entre los contenidos propuestos a las

teorías psicológicas que más auge tienen en la actualidad y que son aquellas que promueven el valor del contexto y la participación social en el desarrollo.

Las áreas de conocimiento que menos ponderación horaria tienen en todos los planes de estudio son la filosófica - social y la de las neurociencias. Aunque, a pesar de las pocas asignaturas consideradas en cada una de ellas en la mayoría de los planes de estudio, sus contenidos y ubicación en el currículo particularizan las formaciones propuestas.

En este capítulo analizamos los propósitos que guiaron la selección de contenidos, posteriormente identificamos las áreas de formación y el modo en que se configuran en cada plan de estudio, poniendo en evidencia puntos de encuentros y particularidades que permiten singularizar cada propuesta educativa. Lo desarrollado nos posibilita adentrarnos a la tercera parte de este trabajo donde pretendemos construir el perfil de la formación de educadores especiales ofrecida desde cada institución.

TERCERA PARTE:

EL DOCENTE ESPERADO EN LOS PLANES DE ESTUDIO

CAPÍTULO 7

Con-formación docente

Formar, dar forma (...) la formación y más precisamente la formación docente tiene que ver con la forma, una forma multideterminada (...) consiste en formar o ponerse en forma para cumplir con ciertas tareas, para desempeñar un oficio, una profesión (...) lo que presupone conocimientos, habilidades, representación de las prácticas profesionales... (Ferry, 1997)

En este capítulo nos interesa reflexionar, tal como lo indica su nombre, sobre la *con - formación docente* o sea como pretendemos desde los centros educativos formar a nuestros egresados, que principios y concepciones conforman las mediaciones educativas que se proponen para la formación de docentes en el contexto de la educación especial. En un primer momento pretendemos reflexionar, sobre lo que en los planes de estudio han denominado como perfil o incumbencias del título y alcance o capacidades del egresado, lo que nos conduce a realizar algunas consideraciones en relación a las prácticas educativas para los que habilitan los títulos ofrecidos, y la formación que, desde cada propuesta curricular, consideran necesarias para poder llevarlas a cabo.

En un segundo momento, nos proponemos relacionar lo desarrollado con algunos planteos que realizamos en relación a los planes de estudio en los capítulos precedentes, principalmente en los capítulos 5 y 6, con el propósito de avanzar hacia algunas reflexiones finales acerca de la formación docente en educación especial propuesta desde los currículos prescriptos que estudiamos.

Las necesidades y problemas que tiene la sociedad y que exigen una solución son los que crean la demanda de formar profesionales, a fin de cubrir esas necesidades y mejorar las situaciones sociales. Lundgren (1997:18) refiere a que esto es lo que transforma a la *pedagogía en un problema social que requiere de un aparato conceptual elaborado*, menciona que cuando se separan los contextos de producción de los de reproducción se establece la división del trabajo, aunque ambos procesos están aún relacionados, pero ahora esa relación es indirecta y está mediada por los textos, aquí el problema de la representación se resuelve mediante textos.

Al presentar la historia de la educación especial se hizo evidente cómo la necesidad de recibir educación por parte de una amplia y variada población, que fue quedando excluida de la sociedad y más precisamente de las instituciones sociales, hizo que comenzara a constituirse la educación especial como campo de conocimiento y, posteriormente el educador especial, cuya práctica educativa fue cambiando a medida que cambian las representaciones que tiene la sociedad sobre

la discapacidad, pasando de prácticas educativas altamente segregadoras a prácticas más inclusivas.

Con lo expuesto sólo pretendemos hacer evidente como el campo ocupacional queda dibujado por el entrecruzamiento de numerosas cuestiones y movimientos sociales, donde indudablemente intervienen luchas de intereses y poder encontrados. Lo que implícitamente conduce a reflexionar continuamente sobre las prácticas docentes y las realidades sociales.

La práctica docente es una práctica social, a las que Longford las caracteriza como

Las prácticas sociales, a diferencia de las meras acciones, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Hablar, pues, de práctica es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada, con un contenido y un significado históricamente gestado y públicamente debatido (Langford, 1989, en Contreras, 1999:106).

A los fines de este capítulo, la práctica educativa de la que se ocupa el educador especial relacionaremos con dos conceptos, el de alcance del título y el de perfil del egresado, mediados por la textualización realizadas en los documentos curriculares. Al primero, lo podemos entender como *de lo que se ocupa el educador especial, del quehacer, del campo laboral*. Mientras que el perfil profesional generalmente incluye los conocimientos y las capacidades que debe poseer un alumno al egresar. Esto posibilita formar al egresado a partir de los problemas y necesidades de los que debe ocuparse, el perfil profesional se elabora en base a los fundamentos de la carrera (Díaz Barriga y col, 1999). Cabe aclarar que la temática es compleja, porque cabe la pregunta cómo y quién determina las prácticas en las que se habilitará a trabajar al futuro egresado, indudablemente entran en juego numerosas cuestiones e intereses sociopolíticos y económicos que trascienden el contenido de este trabajo.

Los conceptos de Alcance y Perfil del título también son considerados en la normativa prescripta desde el Estado en la década de 1990 y que se desarrolló en el capítulo 4 de este trabajo. Así, el Poder Ejecutivo Nacional, en el Decreto N° 256/94, define lo que entiende por perfil, alcance e incumbencia de un título, el Art. 1 refiere a que denomina:

Perfil del título al conjunto de los conocimientos y capacidades que cada título acredita; Alcance del título a aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y de los contenidos curriculares de la carrera; e Incumbencias a aquellas actividades comprendidas en los alcances del título cuyo ejercicio pudiese comprometer el interés público.

Mientras que el Art. 2 refiere a que

El otorgamiento de validez nacional de un título universitario acreditará oficialmente el perfil y alcance del título, los que sólo podrán ser observados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación cuando no se adecua sus contenidos curriculares.

Finalmente en el Art. 3 menciona que

...sólo se fijarán incumbencias a aquellos títulos cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer al interés público y únicamente respecto a las actividades que efectivamente lo comprometen. El

Ministerio de Cultura y Educación determinará por Resolución Ministerial cuáles son los títulos que requieran incumbencias...

De los diseños curriculares que estudiamos, el de las UNSL, UNaM, UNRC explicitan tanto el perfil como los alcances del título, mientras que los documentos curriculares correspondientes a las tres carreras de la UNCUIYO mencionan Incumbencias profesionales, las que analizaremos como equivalentes al alcance del título y bajo el título de *caracterización del egresado* refieren a algunas competencias que debe disponer el egresado para desempeñarse en el ámbito profesional las que, a los fines de este trabajo, se analizarán en equivalencia a lo que los demás planes designan bajo el título perfil profesional.

7.1- Alcance de los títulos

Los alcances del título que se explicitan en los documentos curriculares de las universidades nacionales de San Luis, Misiones y Río Cuarto tienen muchos puntos en común, se desarrollan a continuación en el cuadro N° 58:

UNSL	UNaM	UNRC
<ul style="list-style-type: none"> - Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su área de conocimientos específico. - Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos – metodológicos, relativos a la enseñanza de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. - Investigar la práctica docente en el ámbito de la educación especial. <p>(Plan de Estudio UNSL, pag.12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje para alumnos con necesidades educativas especiales. - Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos-metodológicos, relativos a la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales. <p>(Plan de Estudio UNaM, Documentos Anexos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles de la educación especial dentro del sistema educativo. - Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos-metodológicos, relativos a la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales. <p>(Plan de Estudio UNRC, pág. 8)</p>

Cuadro N° 58. Alcance del título de las Carreras de Formación de Educadores Especiales de la UNSL, UNaM, UNRC

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Como se evidencia el primer alcance que refieren implica las mismas acciones y varía en relación al ámbito o contexto que mencionan, mientras que el segundo es el mismo en los tres planes de estudio. La UNSL especifica un tercer alcance referido a investigar la práctica docente.

Si bien los alcances planteados son bastante amplios, poco específicos, hay algunos aspectos para considerar. En primer lugar, se puede destacar que en todos ellos se hace referencia a aspectos educativos, lo que nos permite pensar que las distintas actividades que puede desarrollar este profesional tienen claramente una intencionalidad formativa, educativa. Tal como lo menciona Parrilla Latas (1999) aun cuando esta actividad pueda referirse a aspectos laborales, culturales u otros la intervención del educador especial es siempre educativa, no es médica, no es biológica, sino que acude a estrategias educativas, en palabras del autor *la educación especial puede tener fines no exclusivamente educativos, pero en todo caso la consecución de los mismos implica medios o fines intermediarios de ese carácter* (1999: 54).

Por otra parte, en estos tres planes de estudio los alcances refieren en primer lugar a *Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje*, tarea que puede desarrollarse en distintos contextos educativos, referidos a educación formal o no formal.

En relación al sistema educativo formal, incluye los servicios considerados en las escuelas especiales (estimulación temprana, escolaridad primaria, escolaridad secundaria, formación laboral), como también aquellas tareas de apoyo o acompañamiento que realiza el profesor en educación especial en el contexto de los distintos niveles educativos que conforman la escolaridad común. También podemos considerar lo que en la actualidad se denomina *trayectos educativos*⁴⁸ que pueden implicar el compromiso y la participación tanto de la escuela común como de la escuela especial.

En relación a la educación integradora, se hace referencia en el segundo alcance que explicitan los tres planes de estudio cuando mencionan *asesorar en el referente a los aspectos teóricos metodológico...*, que refiere no solo a participar en el trabajo acompañando al niño, joven o adulto en el proceso de aprender en el contexto del aula común, sino también participando en la construcción de diseños curriculares ya sean institucionales, de ciclo o de aula.

También se pueden identificar otros contextos, ámbitos y tareas propias del quehacer profesional del educador especial como aquellos relacionados con los aspectos laborales, culturales, ocio, recreativos, servicios a la tercera edad, centros de día, centros de rehabilitación, asesoramiento a la familia, atención hospitalaria y acompañamiento en la vida adulta. Como lo menciona Parrilla

⁴⁸ El concepto de *Trayectoria Educativa Integral* refiere a múltiples formas de atravesar las experiencias escolares, ellas no implican recorridos lineales por el sistema educativo (...). Las formas en que se determinan las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un conjunto complejo de factores y no es trazado y prefigurado con independencia de cada experiencia (Doc. Ministerio de Educación, 2009:31). Terigi, F. (2008) propone la distinción entre las *trayectorias teóricas* y las *trayectorias reales*, aportando un matiz interesante al término en cuestión. Las primeras se encuentran definidas por el sistema educativo y refieren a la organización general y sus determinantes que expresan itinerarios lineales con tiempos marcados por una periodización estándar. Mientras que comprende como trayectorias reales a aquellas que transita cada niño de manera singular, la cuestión que se plantea, es reflexionar desde dónde se realizan las propuestas educativas, ya que si éstas se apoyan en los ritmos que plantean las trayectorias teóricas continúan basándose en los supuestos de las biografías lineales estándar, no dando respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Latas (1999) *la educación especial representa un amplio y denso número de contextos, ámbitos, niveles de atención, funciones que dan cuenta de la diversidad inherente a la misma* (1999:50).

En los tres planes de estudio al referirse al sujeto destinatario de las prácticas educativas utilizan el concepto de *sujeto con necesidades educativas especiales*⁴⁹, lo que puede explicarse considerando el desarrollo teórico del campo de la educación especial al momento de elaborarse los diseños curriculares. En la década de 1990, asistimos a un cambio importante en el modo de entender y abordar las problemáticas del campo y surgieron una serie de nuevos conceptos que inmediatamente fueron utilizados en los distintos contextos educativos.

Por último, el plan de estudio de la UNSL considera un tercer alcance referido a *investigar la práctica docente*, que no está presente en los otros dos planes considerados. Cabe mencionar que la UNaM en un primer momento lo había propuesto pero no fue aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura al analizarlo con el propósito de otorgarle la validez nacional al título. Lo que tal vez podamos explicarlo si consideramos la diferencia de casi una década entre la aprobación de uno y otro plan y el desarrollo teórico que hubo a favor de la tarea de investigación en la formación de los educadores como posibilitadora de enseñanzas innovadoras, reflexivas y críticas.

Tal lo mencionamos, los planes de estudio de la UNCUYO refieren a incumbencias profesionales, así para la carrera de Profesorado terapeuta de grado universitario en discapacitados mentales y motores^(*) especifican:

- *El título habilita para el desempeño en la tarea pedagógica-terapéutica de sujetos con discapacidad Mental y Motora. Tanto en gabinetes, talleres, instituciones públicas y privadas como en forma particular.*

- *El título habilita al docente para ejercer en el sistema educativo:*

Jardines matemaes donde se lleve a cabo la estimulación para discapacitados mentales y motores. Nivel Inicial y Educación General Básica de las escuelas públicas o privadas de educación especial para discapacitados mentales y motores como apoyo específicos de alumnos integrados en la educación común.

Cargos jerárquicos según establece el Estatuto del docente nacional y provincial.

(Plan de Estudio UNCUYO (), pág. 64)*

Mientras que el título de Profesorado terapeuta de grado universitario de deficientes visuales^(**) habilita para:

- *Desempeñarse en la recuperación de personas con dificultades de la visión, en el ámbito privado y público, este último en gabinetes, talleres, instituciones oficiales y privadas.*

- *Ejercer como docente en Jardines Matemaes donde se lleve a cabo la estimulación para disminuidos visuales y ciegos, en el nivel Inicial y la Educación General Básica (para niños y adultos) de las escuelas públicas y privadas en educación especial para disminuidos visuales y ciegos y en proyectos de educación integrada*

- *Cargos jerárquicos según establece el Estatuto del docente nacional y provincial.*

*(Plan de Estudio UNCUYO (**), pág. 63)*

En relación a la carrera de Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje^(***) refieren a las siguientes incumbencias:

⁴⁹Concepto que fue definido en el capítulo 1 de este trabajo.

- El egresado de la Facultad de Educación Elemental y Especial, del Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje, podrá ejercer su profesión en jurisdicción municipal, provincial y nacional, tanto en el régimen privado como estatal y ascender a los cargos jerárquicos que correspondan. Por su formación específica el Profesor de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje se encuentra habilitado para efectuar:

1.- Docencia en Jardines matemaes, Nivel Inicial y Educación General Básica de las escuelas públicas y privadas en Educación Especial de sordos e hipoacúsicos y podrán ascender a los cargos jerárquicos que correspondan según lo establece el Estatuto del Docente.

2.- Estudios diferenciales de la comunicación, habla y lenguaje de niños, adolescentes y adultos.

3.- Estimulación temprana de lactantes y niños, cuyo diagnóstico médico presupone futuras perturbaciones psicolingüísticas.

4.- Terapia reeducativa:

a) De trastornos del habla y lenguaje:

- Origen neurológico.
- Debilidad mental.
- Origen audiógeno.
- Malformaciones y deformaciones anatómicas de los órganosfonoarticulatorios.

b) Ortofónica de dislalias funcionales.

c) De los trastornos del ritmo y la prosodia en la palabra.

d) De dislexias y disortografías como secuelas de perturbaciones del habla y lenguaje.

5.- Servicios hospitalarios

6.- Trabajos de intérprete o traductor de sordos no oralizados en juicios y/o medios de comunicación social

(Plan de Estudio UNCUYO (***), pág: 61-62)

Observamos que el modo de plantear las prácticas profesionales en las que se habilita el desempeño de los egresados de las carreras que ofrece la UNCUYO guardan algunas diferencias entre ellas y con las planteadas para las carreras ofrecidas desde las UNSL, UNaM y UNRC. Tienen en común la posibilidad de desarrollarse en diferentes contextos y ámbitos, sean estos públicos o privados, en gabinetes, talleres, propios del sistema educativo o correspondientes a la educación no formal, además refieren a tarea pedagógico-terapéutica (*), de recuperación (**) o docente (**)(**)(***).

Nuevamente es válido señalar que siempre en la intervención del educador especial hay una marcada intencionalidad educativa que también se hace presente en estos planes de estudio, pero cabe agregar que hablan de pedagógico terapéutico, perspectiva que la explican al justificar las denominaciones de las carreras aludiendo a que el término implica la adquisición de determinadas competencias que posibilitan prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de la autonomía del sujeto.

También en estos planes de estudio, principalmente en el Profesorado terapeuta de grado universitario en deficientes visuales y en el Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje refieren a tareas destinadas a la recuperación(**) o a terapia reeducativa(****) que implican trabajar aquellas dificultades más específicas que pueden tener los sujetos derivadas de su discapacidad, así en las personas ciegas remite por ejemplo, a aquellas relacionadas a la orientación y movilidad y en los sujetos sordos a aquellas relacionadas con el desarrollo de la comunicación. Lo que amplía considerablemente el campo laboral de estos profesionales, al

mismo tiempo que conduce a pensar en otras posturas teórica para abordarlo, que si bien continúan teniendo en la base una mirada educativa está más cercano al campo de la reeducación o de la rehabilitación⁵⁰.

En síntesis, los planes de estudio correspondientes a la UNCUYO, si bien en las actividades profesionales que plantean consideran las contempladas en los planes de estudio de la UNSL, UNaM, UNRC al mismo tiempo refieren a una serie de prácticas más relacionadas a dificultades inherentes a cada tipo de discapacidad, principalmente en el plan de estudio de Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje y en menor medida en el de Profesorado de grado universitario en deficientes visuales.

Lo desarrollado nos muestra la diversidad y heterogeneidad que encierra el campo profesional del educador especial. Impronta que está dada tanto por la diversidad de los sujetos destinatarios de las prácticas de estos profesionales, como por los contextos, ámbitos y tareas en los que se desempeñan. A lo que debemos agregarle las tensiones provocadas por posturas-miradas teóricas, políticas, ideológicas distintas y que conviven en el campo de la educación especial, posturas relacionadas con los distintos momentos del desarrollo de este campo de conocimiento y que se fueron resignificando y configurando prácticas profesionales diferentes.

7.2- Perfil de los títulos

En relación al perfil profesional en la UNSL, UNaM, UNRC refieren a conocimientos⁵¹, capacidades⁵² y actitudes⁵³ que deberá alcanzar el egresado al finalizar la carrera.

⁵⁰Cabe agregar en la UNCUYO los planes de estudio fueron revisados e implementaron nuevas versiones en el año 2013. Entre las modificaciones llevadas a cabo, una de las más significativa fue en la Carrera de Profesor de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje que se desglosa en dos ofertas educativas, una que forma en el ámbito de la docencia y otra destinada al trabajo relacionado con la terapia del lenguaje.

⁵¹(Del lat. *Cognosco, conocer, saber*). El Diccionario de la Real Academia de la Lengua ofrece diversas acepciones: 1) Acción y efecto de conocer; 2) *entendimiento, *inteligencia, razón natural; 3) utilizado en plural es sinónimo de ciencia, sabiduría. También se entiende como verdad aprehendida, contraria a opinión.

(...)

(Psic.) Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un proceso, que recibe el nombre de cognición o proceso cognitivo, que es todo aquel que transforma el material sensible que recibe del entorno, codificándolo, almacenándolo y recuperándolo en posteriores comportamientos adaptativos.

(...)

(Pedag.) Se entiende por conocimiento tanto el saber como el conjunto de los saberes que constituyen el currículum de cada una de las ciencias (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983:308-309).

⁵²SIN.: En general, *aptitud y *habilidad.

(Psic.) Poder para poder realizar un acto físico o mental, ya sea *innato o *alcanzable por el aprendizaje.

Tener capacidad para una tarea supone poder realizarla en el momento en que están presentes las condiciones necesarias.

Se suele distinguir una habilidad general relacionada con todo tipo de tareas, pero especialmente con aquellas del campo cognitivo o intelectual (V. INTELIGENCIA) y las habilidades específicas que tiene que ver con un tipo muy preciso de tareas (ability). Cada habilidad especial debe ser definida, en lo posible, sin solapamientos con otras habilidades específicas (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983: 217).

En cuanto a los conocimientos, tal lo desarrollamos en el cuadro N° 59, mencionan:

UNSL	UnaM	UNRC
<p>- al campo disciplinar que conforman la especialidad profesional;</p> <p>- al campo de la educación especial;</p> <p>- a los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo y aprendizaje humanos;</p> <p>- la formación docente de nivel inicial o EGB donde el egresado pueda desarrollar tareas de integración de sujetos con necesidades educativas especiales en escuelas de modalidad común;</p> <p>- a la legislación, organización y administración del Sistema Educativo de nuestro país;</p> <p>- a los conocimientos y manejo de instrumentos adecuada las intervenciones pedagógicas en el campo de la educación especial y conocimientos de roles y responsabilidades de los miembros de un equipo interdisciplinario que presta servicio en el campo de la educación especial.</p> <p>(Plan de Estudio, pág: 11)</p>	<p>- conocimientos científicos de disciplinas biológicas, pedagógica-didácticas, psicológicas y sociológicas que le permitan comprender los procesos de enseñanza aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales, con y sin trastornos en el desarrollo;</p> <p>- conocimientos propios de la formación docente en la Educación General Básica, a fin de poder actuar como agente en los procesos de integración a la educación común de sujetos con necesidades educativas especiales, con o sin trastornos en el desarrollo;</p> <p>- conocimiento de la estructuración y desarrollo humano, a fin de poder abordar el trabajo educativo desde el nacimiento y en todas las etapas de la vida;</p> <p>(Plan de Estudio UNaM, Documentos Anexos)</p>	<p>- conocimientos científicos de las disciplinas psicológicas, pedagógicas, sociológicas y biológicas necesarias para prevenir, diagnosticar y abordar la problemática de la personas con necesidades educativas especiales, a nivel individual y/o grupal, durante todas las etapas de la vida.</p> <p>- conocimientos propios de la formación docente para la Educación General Básica, con el objetivo de poder intervenir en los procesos de integración a la educación común de sujetos con necesidades educativas especiales.</p> <p>(Plan de Estudio, pág. 9)</p>

Cuadro N° 59. Conocimientos que deberán alcanzar los egresados de las Carreras de Formación de Educadores Especiales de la UNSL, UNaM; UNRC.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los tres planes de estudio mencionan que el profesional debe adquirir un conjunto de conocimientos referidos a las diferentes áreas disciplinares que conforman el campo de la

⁵³ (Psic., Pedag) Predisposición relativamente estable de conducta. El término a. proviene de la *psicología social. Su incorporación a distintas ciencias sociales (Pedagogía, psicología de la personalidad, psicología del aprendizaje, sociología) lo ha convertido en polisémico.

Notas o características de la a.: a) es una predisposición (no se confunde con la conducta); b) incluye procesos cognitivos y afectivos; c) es referencial (evoca a un objeto o sector de la realidad); d) es relativamente estable, y e) involucra todos los ámbitos o dimensiones del sujeto.

(...)

Los elementos básicos que conforman las a. suelen reducirse a: a) componente cognitivo (que incluye desde procesos perceptivos, neuronales, etc. hasta los cognitivos más complejos); componentes afectivos (reacciones subjetivas positivas/negativas, acercamiento/huida, placer/dolor, etc. hacia el objeto de referencia) y c) componente comportamental o reactivo (tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada) (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983:36-37).

educación especial, conocimientos propios del campo y conocimiento de la estructuración y desarrollo humano para trabajar en las distintas etapas del desarrollo evolutivo de un sujeto.

También refieren a la necesidad de que se apropien de conocimientos correspondientes a los distintos niveles educativos, tanto de la escuela especial como común, donde pueden realizar prácticas integradoras. En el plan correspondiente a la UNSL contempla también conocimientos relacionados con la legislación y administración de las instituciones y conocimientos para integrar y trabajar en equipos interdisciplinarios.

El nivel de generalidad con que están planteados los conocimientos que se consideran necesarios para otorgar el alcance a este grupo de profesionales dificulta la realización de algunas lecturas, ya que los enunciados presentes en los documentos curriculares pueden contener una gran variedad de contenidos disciplinares, incluso correspondientes a diferentes enfoques o paradigmas.

Como síntesis, podemos sostener que los conocimientos enunciados refieren a aquellos contenidos correspondientes tanto al campo teórico, como al campo profesional de la educación especial.

En cuanto a las *capacidades*, las detallamos en el cuadro N° 60:

UNSL	UNaM	UNRC
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones y en sus distintos contextos; - Diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para sujetos con necesidades educativas especiales; - Seleccionar y usar recursos y tecnologías apropiados para el trabajo con sujetos con NEE; - Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con dificultades de aprendizaje o alteraciones del desarrollo; - Formular proyectos institucionales, de aula y personales, - Hacer uso de la investigación como un instrumento al servicio de la reflexión y transformación de la práctica docente; - Investigar la realidad del campo de la Educación Especial, a partir de fundamentación teórico-práctica y herramientas metodológicas adecuadas; - Realizar un trabajo comprometido y responsable como miembro de un equipo interdisciplinario, - Comunicarse con los sujetos de la educación especial como así también con padres, colegas y otros profesionales - Comprender los problemas específicos que afronta la familia que tiene miembros con necesidades educativas especiales. <p>(Plan de estudio, pág: 11).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para sostener un modo particular de escucha, atendiendo a la dinámica transferencial, para poder abordar al sujeto y comprenderlo en relación a la demanda que le adviene de los padres y de la comunidad. - Habilidad para seleccionar, implementar y evaluar metodologías innovadores de la enseñanza, que contemplen las demandas de la Educación General Básica, que favorezcan la construcción del propio conocimiento y permitan la integración social de la persona con necesidades educativas especiales. <p>(Plan de Estudio UNaM, Documentos Anexos)</p>	<p>Estrategias, habilidades y capacidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de enseñanza en distintos contextos institucionales y grupales; - El desarrollo de acciones de prevención, en el ámbito de trabajo en equipos interdisciplinarios; - La intervención pedagógica que favorezca la construcción de aprendizajes significativos; - La resignificación de sus conocimientos, saberes y representaciones y la reflexión metacognitiva y crítica como sustento permanente de su formación continua; - La instrumentación de procesos de diseño y evaluación curricular del área de Educación Especial en el contexto de las reformas actuales; - La detección e identificación de dificultades que obstaculizan la visualización de la problemática de la discapacidad; - La elaboración, la relación y la aplicación de estrategias innovadoras de la enseñanza que tengan en cuenta las demandas de la Educación General Básica, posibiliten el desarrollo integral de las personas con necesidades especiales y permitan la integración social. <p>(Plan de Estudio, pág.: 9-10).</p>

Cuadro N° 60. Capacidades que deberán alcanzar los egresados de las Carreras de Formación de Educadores Especiales de la UNSL, UNaM; UNRC.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los tres planes de estudiorefieren a capacidades para desempeñarse en diferentes contextos y ámbitos del sistema educativo, tanto formal como no formal. Mencionan la capacidad de diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza y de aprendizaje destinadas a sujetos con necesidades educativas especiales, la de desarrollar estrategias innovadoras que favorezcan prácticas integradoras, aprendizajes significativos y fundamentalmente la inclusión social de los sujetos.

También mencionan las capacidades que deberán desarrollar los estudiantes para trabajar con sujetos con discapacidad, la familia y el medio social en diversos contextos y ámbitos, tanto educativos como de salud.

Al mismo tiempo, algunos enunciados nos permiten identificar alguna impronta particular en la formación que propicia cada universidad. Así, en el plan de estudio de la UNSL, refieren a *comprender la realidad educativa en sus múltiples contextos*, remiten a la investigación como medio que permite estudiar dicha realidad, a desarrollar compromiso para el trabajo en equipo, a favorecer las posibilidades de comunicación con los distintos actores que intervienen en las prácticas educativas en el campo de la educación especial, al trabajo con la familia y los niños en distintas etapas del desarrollo.

El plan de estudio correspondiente a la UNaM menciona estrategias de intervención con una fuerte impronta psicológica, se hace evidente cuando refieren a la capacidad de escucha y la atención a la demanda transferencial del egresado para comprender al sujeto en relación con la familia y la comunidad, lo que en alguna medida particulariza la formación.

El plan de estudio de la UNRC se particulariza en la preocupación por el desarrollo de acciones de prevención en el contexto de equipos interdisciplinarios y *la resignificación de sus conocimientos, saberes y representaciones y la reflexión metacognitiva y crítica como sustento permanente de su formación continua*.

En relación a las *habilidades*, tal como se la define retomando el Diccionario de las ciencias de la educación están vinculadas con las actitudes, aunque se las puede diferenciar considerando que las habilidades se refieren más a componentes cognitivos, mientras que las actitudes remiten preferentemente a aspectos valorativos y socio-afectivos. El cuadro N° 61, que presentamos a continuación, considera las habilidades explicitadas en los planes de estudio:

UNSL	UNaM	UNRC
<p>- Actitud crítica y flexible que le permita una evaluación continua de su tarea profesional y la incorporación de los cambios que demanda la acción educativa, coherentes con sus compromisos teóricos y éticos.</p> <p>- Actitud de respeto e integración con los diferentes grupos con quienes compartirá su actividad profesional,</p> <p>-Actitud ética y comprometida con la profesión docente y la sociedad en la que vive.</p> <p>(Plan de Estudio, pág.: 11)</p>	<p>- Actitud crítica y flexible que les permita una evaluación de su tarea profesional y la incorporación de los cambios que demanda la acción educativa;</p> <p>- Actitud de respeto e integración a los diferentes grupos con quienes compartirá su actividad profesional;</p> <p>- Actitud ética y de compromiso ante la profesión docente.</p> <p>(Plan de Estudio UNaM, Documentos Anexos)</p>	<p>- Actitud crítica y reflexiva frente a la realidad y en relación a las prácticas profesionales que debe desempeñar y a los cambios que demanda el accionar educativo;</p> <p>-Actitud de respeto frente al proceso de integración y cambio en el ámbito familiar, escolar, laboral y social.</p> <p>- Actitud ética y de compromiso en la profesión docente.</p> <p>(Plan de estudio, pág. 10)</p>

Cuadro N° 61. Habilidades que deberán alcanzar los egresados de las Carreras de Formación de Educadores Especiales de la UNSL, UNaM; UNRC.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

Los tres planes de estudio refieren a una actitud crítica y flexible para desempeñar la tarea, que le permita una valoración de lo desarrollado y concretar los cambios que la realidad les demande; mencionan también una actitud de respeto hacia los diversos grupos y actores con los que van a trabajar y finalmente una actitud ética y de compromiso hacia la profesión docente. En el diseño curricular de la UNSL agregan el interés por favorecer el desarrollo de una actitud ética y de compromiso con la sociedad en la que viven.

Si analizamos el perfil que presentan los tres planes de estudio tienen como común denominador que promueven un docente formado en los campos disciplinares que conforman la educación especial, esto es que posea conocimientos correspondientes al área filosófica-social, psicológica, pedagógico-didáctica y de las neurociencias; también refieren explícitamente a la necesidad de que tengan conocimientos propios del ámbito de la educación formal en los distintos niveles y que desarrollen estrategias que les permitan desempeñarse en contextos educativos planificando, evaluando e implementando programas y proyectos, ser innovadores en las metodologías de trabajo que seleccionan, siempre posibilitando el desarrollo integral de las personas. También hablan de que mantengan una actitud crítica y flexible ante la realidad, de respeto hacia las diferencias y una actitud ética y de respeto ante la profesión docente.

Así el plan de estudio de la UNSL se particulariza por la preocupación por la formación de un profesional comprometido con el contexto social, capaz de trabajar en equipo y con una formación en el campo de la investigación.

En tanto la formación propuesta en la UNaM refleja preocupación por la formación en el área psicológica para abordar el trabajo con el sujeto con discapacidad, la familia y la comunidad. Mientras que en la UNRC se ve la preocupación por conformar equipos interdisciplinarios para participar en la planificación y desarrollo de tareas de prevención, como también formar un profesional que pueda reflexionar críticamente y preocuparse por su formación continua.

En estos planes de estudio se evidencia una congruencia entre los alcances del título propuestos y los perfiles profesionales que construyen, a su vez son coherentes con los modos de estructurar y organizar los elementos que conforman el plan de estudio trabajados en el capítulo 5 y los contenidos que seleccionaron y que analizamos en el capítulo 6.

Como ya mencionamos, los tres planes de estudio de la UNCUIYO no refieren a *perfil del título* sino que en un apartado denominado *caracterización del egresado* señalan las características que deben tener los egresados y las competencias necesarias para alcanzarlas.

En relación a las características mencionan que el egresado deberá ser un profesional de la educación especial:

- con espíritu inteligentemente crítico reconstructivo del saber científico y cotidiano^(*)(**)(***);
- sensible a la problemática socio-cultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal^(*)(**)(***);
- poseedor de competencias intelectuales, sociales, comunicativas y prácticas en lo referente a lo educativos, sus procedimientos y los métodos, valores y actitudes^(*)(**)(***);
- orientador de su tarea de formación personal y profesional como actividad permanente y continua que valore la complementariedad y la alternancia entre acción-reflexión-acción^(*)(**)(***);
- sensible a la problemática socio-cultural de la discapacidad [mental y motora] [auditiva], en sus dimensiones, educativas, comunicativas y sociales^(*)(**)(***);
- facilitador de la inserción e integración social y educativa del [discapacitado mental y motor][auditivo] con su medio familiar y la comunidad^(*)(**)(***);
- competente para realizar orientaciones diagnósticas y programas pedagógico-terapéutico en sujetos [con discapacidad mental y/o motora]^(*) [en trastornos del lenguaje]^(**) .
- capacitado para desempeñarse eficazmente como docente en instituciones educativas de la especialidad, tanto en forma grupal, como en forma individual^(*)(**)(***).

(Planes de Estudio UNCUIYO, Pág. 3^(*)(**)(***))

Estos planes de estudio refieren, por una parte, a algunas capacidades más generales, al mencionar características que pueden estar presentes en cualquier profesional, independientes de los contextos y ámbitos donde desarrollan su práctica. Así, sostienen la formación de un profesional crítico, capaz de reconstruir el conocimiento científico y cotidiano, que sea orientador de su propia formación y sensible a la problemática socio cultural, considerando tanto aspectos locales como regionales y nacionales. Por otra parte, hacen referencia a capacidades específicas del educador especial y mencionan que tiene que ser facilitador de la inserción e integración social y educativa de los sujetos con discapacidad, capaz de realizar orientaciones diagnósticas y diseñar programas pedagógico-terapéuticos, además de desempeñarse como docente en instituciones educativas en la formación tanto grupal como individual.

Para lo que deberán adquirir competencias referidas a:

- los problemas filosóficos, sociales, psicológicos y jurídicos que configuran el marco epistemológico que sustenta el abordaje de situaciones que se presentan y en el sistema educativo en sus aspectos generales, en su ubicación dentro de las políticas educativas institucionales y propias de la relación escuela - sociedad global, escuela - familia, conducción docente - docentes, docentes - alumnos y alumnos - conocimiento^(*)(**)(***).
- la reflexión sobre las diferentes concepciones acerca del conocimiento y el contexto socio-cultural en tanto y que constituyentes del hecho pedagógico y todo ello como sustrato general de lo didáctico^(*)(**)(***).
- los contenidos, conceptos, procedimientos, métodos y valores que sustentan las áreas curriculares: lingüística, matemática, ciencias sociales, naturales, tecnológica, psicomotriz y artística^(*)(**)(***).
- los marcos epistemológicos y operativos necesarios para investigar sobre la problemática educativa en relación con su práctica docente^(*)(**)(***).
- el desarrollo de la expresión: plástica, corporal, musical y verbal, así como las otras manifestaciones culturales del mundo contemporáneo para poder desempeñarse como docente capaz de desarrollar no sólo la inteligencia, sino también la expresión y la creatividad [en diferentes lenguajes]^(*)(**)(***) [en los sujetos con discapacidad visual]^(**).
- los fundamentos neurofisiológicos necesarios para la comprensión de los diferentes déficits y sus alcances^(*)(**).
- los diferentes modelos, enfoques y estrategias [pedagógico-terapéutica]^(*) [educativa logopédica]^(**).
- la expresión plástica, corporal, musical y verbal como vehículo para el establecimiento de vínculos y también para favorecer el desarrollo de la creatividad en [el discapacitado mental y motor]^(*) [los sujetos con trastornos de audición y lenguaje]^(**).

(Planes de Estudio UNCUYO, Pág. 3^(*)(**)(***))

Estos planes de estudio hacen referencia a un conjunto amplio e importante de competencias que debe adquirir el egresado, incluyen tanto al quehacer profesional en el contexto del sistema educativo, como el que pueden desempeñar desde intervenciones más individuales, considerando los diferentes tipos de discapacidad.

Mencionan la comprensión de una serie de problemas que constituyen el marco epistemológico que sustenta el abordaje de las prácticas educativas que conforman el quehacer profesional, en los diversos contextos y ámbitos en los que intervienen. Por ejemplo, cuando refieren a que el egresado pueda reflexionar sobre las distintas concepciones de conocimiento y de contexto socio-cultural como constitutivos del hecho pedagógico y sustrato de lo didáctico, o sobre los diferentes contenidos que sustentan las áreas curriculares, entre otros.

Además, refieren al trabajo relacionado con las expresiones musicales, corporales, plásticas, verbales para desempeñarse como docentes capaces de favorecer el desarrollo tanto de la inteligencia como de la expresión y creatividad en los sujetos con discapacidad. También indican la necesidad de que conozcan los fundamentos neurofisiológicos, para que comprendan los diferentes déficits y sus alcances.

Todo ello le deberá permitir:

- desarrollar con eficiencia la profesión docente en el nivel y ciclo correspondiente^(*)(**)(***).
- la realización de su propio proceso de cognición de modo reflexivo y consciente para alcanzar niveles metacognitivos^(*)(**)(***).
- la valoración del conocimiento científico, la información y la capacitación permanente^(*)(**)(***).

- la coordinación de acciones adecuadas para el desarrollo de programas de educación integrada así como proyectos de integración social ^(*)^(**)^(***).
- el desempeño eficaz en equipos interdisciplinarios ^(*)^(**)^(***).
- el análisis de situaciones que devienen de la discapacidad mental y motriz a partir de este análisis, elaborar estrategias, alternativas pedagógico-terapéuticas para resolver situaciones complejas ^(*)^(**)^(***).

(Planes de Estudio UNCUYO, Pág. 3^(*)^(**)^(***))

En los planes de estudio plantean que esas capacidades y competencia tienen que permitirle al egresado desarrollar la profesión con eficiencia, intervenir a favor de una educación integrada, desarrollar proyectos de integración social y desempeñarse en equipos interdisciplinarios. Al mismo tiempo mencionan la necesidad de formar profesionales reflexivos que valoren la formación permanente.

Lo desarrollado en relación a los tres planes de estudio correspondientes a la UNCUYO nos permite valorar la congruencia que existe entre el profesional que caracterizan y las competencias que mencionan con la estructura y organización del currículo analizada en el capítulo 5 y los contenidos que seleccionaron, abordados en este trabajo en el capítulo 6.

- *Algunas lecturas sobre la con-formación docente*

El análisis desarrollado nos permite identificar en los diseños curriculares estudiados la presencia de características de distintos modelos o tradiciones de formación docente, prevaleciendo unos sobre otros. Se pone de manifiesto el interés por superar las formaciones ofrecidas hasta el momento en el campo de la educación especial que se caracterizaron por una fuerte impronta tecnicista, donde se le otorgaba más valor al *hacer* y al *actuar* que al *conocer*, se centraban en darle al futuro profesional primero todos los conocimientos que implica una práctica profesional para que en un segundo momento los aplicara, subyaciendo una concepción de práctico como técnico u operario. En ese contexto, y en relación al campo específico de la educación especial, las causas que explicaban las dificultades para apropiarse de los conocimientos propuestos siempre estaban centradas en el sujeto y el profesional podía intervenir para *potenciar el desarrollo del mismo*.

Como lo menciona Pérez de Lara (2001) en los centros de formación de educadores especiales, entre ellos en las universidades, bajo esta lógica se proponen textos que tienen la condición de hacer sentir normales a quienes los estudian y depositan la enfermedad, la dificultad, lo diferente en el otro, en el que generalmente está ausente de esos espacios de aprendizaje. La autora agrega que sólo reflexionando sobre este hecho, profundizando el análisis sobre nuestra intimidad; sólo cambiando el discurso ofrecido hasta el momento centrado en el otro, con una impronta tecnicista que hace de ese otro los especiales, los discapacitados, los diferentes, marcando dos tipos de identidades: normal y anormal, sólo rompiendo esa lógica se puede superar en el campo de la educación especial la formación tecnicista, instrumentalista.

Identificamos en los distintos planes de estudio esfuerzos por romper esa lógica, en ese sentido se han construido algunos espacios que tienden a que los estudiantes reflexionen sobre sus propios aprendizajes para que, en un segundo momento, puedan reflexionar sobre aspectos referidos a su quehacer profesional como educadores, estos espacios pueden contribuir a desarrollar actitudes reflexivas sobre su accionar y están presentes, con distinta ponderación, en todos los planes de estudio. Posiblemente sería necesario ampliarlos en el sentido que promuevan la reflexión sobre el propio aprendizaje desde distintos aspectos conceptuales, sería interesante que se proponga reflexionar en relación a sobre qué despierta en cada uno la presencia, la mirada del otro, de ese otro incompleto, fragmentado, segregado y desde qué lugar vamos a trabajar en nuestra tarea de educadores. Quizás deberían posibilitarse otros espacios de reflexión sobre la identidad, la mismidad, sobre las diferencias para comenzar a pensarlas desde otros lugares que no impliquen la clasificación, la patologización, la respuesta precisa a cada interrogante.

También se evidencia un interés por favorecer la ruptura con la formación tecnicista al ofrecerles a los estudiantes contenidos que les permitan reflexionar sobre la realidad más allá de dotarlos de estrategias, de instrumentos para que intervengan en la práctica a través de un *saber hacer*, arreglando cuerpos rotos, fragmentados, etiquetados, segregados. En este sentido, podemos mencionar los espacios curriculares destinados a trabajar contenidos propios del campo de la investigación educativa, de acuerdo con Alfonso (2009), *pueden contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones de las prácticas docentes* (2009:45). Los contenidos que se identifican en estos espacios refieren fundamentalmente a otorgarles herramientas propias del paradigma hermenéutico-interpretativo que les permite observar la realidad no sólo para describirla sino también para comprenderla, significarla, interpretarla. También consideran distintos instrumentos de recolección de información como la observación, la entrevista y en varios de los planes estudiados (UNSL, UNaM, UNCUYO) luego retoman estos contenidos en contextos de práctica profesional.

Davini (2005) haciendo referencia a la formación tecnicista menciona que el concepto de práctica que prevalece en ella es el de *saber hacer* en el aula, *saber enseñar*, una concepción de la práctica como el *espacio de lo real* donde un docente competente es aquel que sabe *aplicar* las teorías y la técnicas en el espacio de la práctica, sin embargo y sin desconocer que es importante saber enseñar agrega que es necesario superar esa concepción formando al docente en aspectos referidos a la *obligación moral* y al *compromiso con la comunidad* a fin de que puedan comprometerse en la *definición de proyectos sociales* (2005: 115).

También en este sentido se evidencia un esfuerzo en los distintos diseños curriculares por superar esa mirada de la práctica al ofrecer contenidos y plantear objetivos y expectativas de logro que, en distinta medida en cada diseño, tienden a plantear el quehacer profesional considerando la particularidad de cada situación de enseñanza y al hecho educativo como un hecho social,

contextualizado históricamente; en algunas propuestas se evidencia además un esfuerzo por plantear el espacio de intervención educativa como un espacio que posibilita el cambio social, en pos de una sociedad más justa, más democrática, más solidaria. En esta línea, identificamos principalmente los contenidos considerados en el área filosófica social, si bien la carga horaria al interior de los planes de estudio es poco significativa, los que le otorgan mayor espacio y especificidad son los diseños curriculares de la UNSL, UNCUYO y en segundo lugar la UNRC, donde los contenidos tal como están referenciados en el plan de estudio son muy generales, mientras que en la UNaM la ponderación de esta área es poco significativa.

Davini (2005) también refiere que la racionalidad técnica no se modifica cambiando el lugar de la práctica en el diseño curricular, ni tampoco solicitándoles a alumnos y docentes que reflexionen en la escuela, sino que es necesario brindarles elementos y conocimientos que promuevan la reflexión, en palabras de la autora... *sin una matriz de significados potenciales, la capacidad para producir experiencias significativas es limitada* (Davini, 2005: 113). Es necesario brindarles contenidos interpretativos que les permita a los futuros docentes analizar y reflexionar la realidad y transitar hacia nuevos planteos teóricos que les posibiliten el desarrollo de nuevas propuestas superadoras.

El documento curricular de la UNSL evidencia el esfuerzo por favorecer la formación de un profesional crítico, capaz en su quehacer docente de reflexionar sobre diversas dimensiones (áulicas, institucional, personal, ética, social) pero fundamentalmente y tal como menciona Sanjurjo (2009) se evidencia el interés por formar un profesional reflexivo, lo que ... *supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia política-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestras tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social* (2009: 22).

Este interés se pone de manifiesto en los contenidos propuestos desde los distintos campos disciplinares, además se refleja una preocupación por ofrecer dispositivos que favorezcan la reflexión crítica, un ejemplo de ello es el modo en que está propuesto el trayecto de la práctica desde el inicio de la carrera articulando dialécticamente la formación teórica y el análisis de la práctica.

También se evidencia un esfuerzo por superar la formación tecnicista en los diseños curriculares propuestos por la UNaM y la UNRC. En estos planes de estudio tienen una ponderación horaria importante los contenidos del área psicológica, poniendo en evidencia el interés por considerar en el acto educativo la singularidad del sujeto.

Estos planes de estudio también reflejan la preocupación por favorecer instancias de integración curricular en las que los estudiantes resignifiquen los contenidos considerados en las distintas asignaturas en relación a problemáticas propias del campo. Interesa formar profesionales capaces de reflexionar sobre su propia práctica donde el conocimiento es utilizado para iluminar,

comprender e interpretar, *es decir conocer lo que se está haciendo en la práctica* (Vogliotti, 2007: 93). Esto supone un saber práctico que se basa en una racionalidad de alternancia entre la teoría y la práctica.

En el plan de estudio de la UNaM se puede identificar en cada uno de los espacios curriculares propuestos la preocupación para que se los analice en relación al campo profesional del educador especial, otorgándole al plan de estudio una impronta particular que se la puede caracterizar por la búsqueda de nuevas estrategias de intervención que particulariza el quehacer educativo en el campo de la educación especial. Si bien consideran el contexto social, el enfoque está puesto en la intervención educativa terapéutica destinada a sujetos con necesidades educativas especiales.

El plan de estudio de la UNRC también centra la formación en la reflexión sobre la práctica donde prevalece una lógica de alternancia, la formación propuesta pareciera ser más generalista, sin embargo, es en el campo pedagógico-didáctico donde se ubican la mayoría de las materias que consideran contenidos propios del campo de la educación especial. Además, es necesario mencionar, que si bien hacen referencia a la necesidad de reflexionar desde cada espacio curricular propuesto en relación al quehacer profesional propio del educador especial, lo hacen de una forma genérica en el plan de estudio, no lo plantean desde cada espacio curricular con objetivos y contenidos específicos.

En relación a los planes de estudio ofrecidos desde la UNCuyo se identifica un interés por favorecer la formación de profesionales críticos, comprometidos con el contexto social, considerando en los distintos espacios áulicos aspectos sociales, tanto regionales, como provinciales, nacionales e internacionales. Este interés se refleja en los contenidos de los espacios curriculares referidos al área pedagógica didáctica como también a la filosófica –social, a pesar de la poca ponderación horaria de esta última.

En relación a la Práctica Profesional se la considera en el último tramo de la carrera, aunque merece destacarse que en la mayoría de las asignaturas plantean expectativas de logros y contenidos que remiten a resignificar los temas abordados en relación al aspecto del quehacer profesional propio del campo.

En los tres planes de estudio se proponen dos espacios de prácticas: una *Práctica Individual y Taller de Reflexión* docente con 150 horas, y una *Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente en Instituciones Escolares* con una ponderación de 300 horas. Estos dos campos delineados a partir de los espacios de prácticas propuestos se relacionan con la propuesta curricular ofrecida para las distintas carreras donde consideran lo que podríamos identificar como distintos campos de formación profesional, uno referido a lo que habitualmente conocemos como formación docente y el otro, aborda el trabajo más específico que requiere cada tipo de discapacidad, lo que justifica el espacio de práctica individual. Esta última propuesta si bien implica una intervención de mucha especificidad, en los planes de estudio se evidencia un esfuerzo por

superar las cuestiones más técnicas, propias del campo de la reeducación para considerar o enmarcar la tarea respetando la identidad del sujeto, considerando los aspectos sociales involucrados. Muchas de las materias específicas propuestas en cada plan de estudio, correspondientes tanto al campo pedagógico-didáctico como de las neurociencias, tienen como propósito otorgarles a los estudiantes las herramientas para este tipo de intervención.

Al capítulo desarrollado lo podemos considerar a mitad de camino entre presentar una categoría de análisis construida en el contexto del trabajo de investigación realizado y algunas reflexiones que van cerrando las ideas y los conocimientos construidos. Es nuestra intención que lo desarrollado posibilite que el lector se represente la formación ofrecida desde cada universidad para formar educadores en el campo de la educación especial.

En el próximo capítulo pretendemos continuar cerrando la tarea realizada, compartiendo algunas reflexiones con el propósito de que podamos abrir nuevas miradas sobre la formación del educador especial.

CAPÍTULO 8

Para terminar...

Algunas reflexiones finales

En estas líneas quisiéramos transmitir innumerables ideas y creencias que de algún modo se hicieron presentes a lo largo del trabajo, pero al final del escrito se diluyen... por eso sólo algunas lecturas finales que tienen como propósito cerrar el trabajo y, al mismo tiempo, abrir nuevos senderos para continuar pensando, reflexionando acerca de la formación de los educadores especiales.

En este trabajo, tal como nos propusimos, estudiamos los planes de estudio de formación docente de educadores especiales que fueron revisados y modificados en la década de 1990, período que en nuestro país se reconfiguró el sistema educativo a través de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, en el contexto de un gobierno neoliberal. Considerando ese contexto histórico de producción y las situaciones de cada ámbito universitario en relación a la carrera, centramos el análisis en la dimensión estructural-formal de los planes de estudio de las UNSL, UNaM, UNRC, UNCUYO

Consideramos al plan de estudio como un modo de textualizar el discurso pedagógico que, como menciona Lundgren (1997), surge a partir de la representación que se construye sobre una práctica profesional, entendemos que su elaboración implica un complejo entramado de prácticas que se determinan mutuamente. Desde los inicios nos propusimos abordarlos desde la teoría crítica del currículo, Macchiarola (2000) refiere que comprender y explicar un currículo desde esta perspectiva implica situarlo en el contexto socio político del que forma parte.

A partir del trabajo realizado, vamos a retomar tres aspectos que se derivan de los propósitos planteados, para realizar algunas reflexiones finales: procesos por los que se gestionaron las propuestas curriculares ofrecidas; los códigos curriculares que guían cada propuesta curricular identificados en el trabajo y los perfiles docentes que promueven.

En relación al primer aspecto, al reconstruir el devenir de las carreras en el contexto de las universidades se evidencian historias similares entre la UNSL, la UNaM y la UNRC, tanto en la fundación de las universidades como en la creación de las carreras. Las tres universidades nacieron en el mismo contexto socio político, más precisamente en el mismo momento histórico bajo un proyecto político común; surgen en los inicios de la década de 1970 cuando nuestro país era conducido por gobiernos militares que les interesaba finalizar con los movimientos que se gestaban desde los grandes centros universitarios, donde los estudiantes defendían propuestas más democráticas y participativas. Estas universidades nacientes, en ese contexto, fueron

signadas por mandatos fundacionales similares: ser centros de estudios más pequeños en cuanto al número de alumnos, proponer carreras relacionadas a las necesidades regionales, favorecer el desarrollo cultural y económico de cada región, conformar la universidad científica (Follari, 1997). La UNCUYO es poseedora de otra historia, surge a finales de 1939, momento en que se lucha por los principios propios de la Reforma de 1918.

En cuanto al dictado de las carreras identificamos como aspecto común que alrededor de la década de 1970 comienza a institucionalizarse la formación de educadores especiales, generalmente la formación ofrecida tenía una fuerte impronta tecnicista y estaba organizada alrededor de las distintas categorías de discapacidad. Se comienza a dictar en Institutos de formación terciaria en distintos lugares del país, como por ejemplo en la ciudad de Posadas (Misiones); mientras que en la ciudad de Mendoza se ofrece desde una universidad Provincial, luego por causas diferentes y en distintos momentos históricos, ambas carreras son absorbidas por las universidades con sede en esas localidades.

Otro punto común es que la historia de la carrera en los distintos centros educativos estuvo marcada por la intervención del gobierno militar que tuvo lugar en nuestro país a partir de 1976 y que duró mucho más de una década. Pero, en este punto los hechos son contradictorios, en algunos lugares cerraron la carrera de formación de educadores especiales al cerrar el centro institución educativa donde se dictaba, como en Mendoza al cerrarse la universidad provincial y, recién en el año 1989, transcurridos unos años del advenimiento de la democracia se reabren en el contexto de la Escuela Superior de Formación Docente dependiente de la UNCUYO, instituto que en el año 1997 se convierte en Facultad de Educación Elemental y Especial. Mientras que por ejemplo en la UNRC en ese período se inicia el dictado de la carrera, al buscar nuevas ofertas educativas ante el cierre de otras, como por ejemplo la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La UNSL es la única que en su historia refiere a que la creación de la carrera se gestionó al detectarse la necesidad de educadores especiales en la región.

Estos acontecimientos en alguna medida dejaron sus marcas en los currículos de formación ofrecidos, además la historia de la carrera en todas las universidades tuvieron como característica común haber sido objeto de numerosas revisiones curriculares, algunas llegaron a implementarse y otras no, o bien se inició el dictado de algunas de estas reformas aprobadas pero, antes del egreso de la primer cohorte, se gestiona e implementa un nuevo plan.

Es en ese contexto en el que debemos significar las propuestas curriculares que abordamos en este estudio, las modificaciones de todo plan son respuestas que intentan ser superadoras de planes anteriores, que tienen lugar en un momento histórico, en un espacio político determinado y en el que intervienen diferentes actores cuyas representaciones en relación a la carrera, al conocimiento, a la institución, a los fines políticos también son diferentes; y es en ese juego de fuerzas y de poder entre distintos grupos sociales que los planes se van gestando.

Los planes de estudio analizados en este trabajo son las propuestas educativas que en la actualidad ofrecen las UNSL, la UNaM y la UNRC, mientras que la UNCUYO implementó nuevos planes de estudio en el año académico 2013. Los currículos estudiados tuvieron la particularidad de permanecer como oferta educativa por mucho más de una década en todos los centros de enseñanza.

El estudio que realizamos pone en evidencia que en los centros educativos lo que motivó la revisión curricular estudiada fueron principalmente dos movimientos, uno marcado por los cambios que tuvieron lugar en las universidades a partir del gobierno neoliberal que asumió la conducción de nuestro país a partir de 1990, período en que se modificaron las bases del sistema educativo desde una posición tecnicista, reforma que estuvo apoyada por leyes que fueron votadas en el contextos institucionales democráticos pero, al decir de Puiggrós (2006) deberían haber sido producto de un congreso pedagógico. En este período se subordinó la política educativa a la política económica con una fuerte intervención de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Las nuevas políticas favorecieron la vinculación de las universidades con las empresas y el Estado se reservó el derecho de evaluar y controlar distintos aspectos de las instituciones universitarias pero con una participación cada vez menor en el financiamiento.

Estos cambios impulsados desde el gobierno nacional condujo a las universidades a un fuerte movimiento de revisión y modificación curricular, los organismos de gobierno universitario impulsaron distintas políticas que favorecieron la revisión de los planes de estudio considerando la nueva normativa vigente, a través de la cual se reglamentaron distintos aspectos de los elementos constitutivos de un plan de estudio, al menos en los destinados a la formación docente, como se puso en evidencia en el capítulo cuatro de este trabajo.

En los currículos estudiados los aspectos considerados en los marcos legales propuestos desde los distintos organismos del Gobierno Nacional fueron contemplados, la configuración que estos lineamientos tomaron al interior de cada plan estuvo particularizada a partir de la historia institucional, los planes de estudio precedentes, los contextos regionales, lo que pone de manifiesto el inter-juego realizado entre los intereses de los integrantes del *campo contextualizador oficial* y el *campo contextualizador pedagógico* (Bersntein, 1993). Se evidencia que hay espacios de negociación posible donde se defienden los intereses de cada grupo y que la autonomía universitaria es posible, aún en el contexto de un gobierno que intentó ponerle límite, avanzando con diversos mecanismos de control.

Posiblemente, los integrantes de las comunidades universitarias comprometidas con el dictado de las carreras, o sea los que finalmente formaron parte del *campo recontextualizador pedagógico*, se vieron movilizados para concretar la reforma curricular a partir de los cambios que tuvieron lugar en el campo de la educación especial a partir de considerar nuevas teorías del aprendizaje y otras conceptualizaciones de discapacidad, conjuntamente con la publicación y divulgación de una serie

de documentos internacionales (el Informe Warnock (1978), la Declaración de Salamanca, entre otros), que promovían otras prácticas pedagógicas. Ese cambio que se fue gestando a favor de una educación integrada, en alguna medida fue considerado en la Ley Federal de Educación y eso provocó cambios en las escuelas y, para construir esos nuevos espacios educativos, había que preparar a los futuros egresados.

El estudio nos demuestra que los acontecimientos que movilizaron, en las distintas universidades nacionales, las reformas curriculares estudiadas fueron comunes, dados por la realidad política-social de la década de 1990 y los cambios que tuvieron lugar en el campo de la educación especial, aunque cada diseño curricular se particulariza a partir de la realidad de la institución en la que se gesta.

Otro propósito que nos planteamos en nuestro trabajo fue conocer los códigos curriculares que están a la base de las formaciones ofrecidas a través de los planes de estudio de formación de educadores especiales en cada una de las universidades abordadas. Para lo cual, una vez analizado el contexto de emergencia de cada uno de los planes de estudio nos abocamos a estudiar algunos elementos constitutivos del currículo que consideramos nos permitirían aproximarnos al conocimiento de los códigos curriculares, entre los cuales podemos mencionar: la denominación de las carreras y títulos ofrecidos, duración de las mismas, características y denominación de los espacios curriculares; estructuración de los espacios curriculares; propósitos que guiaron la selección de contenidos y contenidos seleccionados. Lo que nos permitió identificar al menos tres orientaciones en las propuestas de formación docente en el campo de la educación especial.

En la totalidad de los planes de estudio analizados observamos un esfuerzo importante por romper la lógica tecnicista que hasta el momento caracterizó la formación de educadores especiales, buscando otras alternativas de formación posible.

Así, una de las orientaciones de formación que identificamos fue la ofrecida desde la UNSL, en cuyo plan de estudio se evidencian elementos que nos conducen a pensar una *formación docente con una orientación pedagógica didáctica con acento en lo social, otorgándole a la formación una tendencia crítica-reflexiva*. Entre otros elementos podemos mencionar:

- La denominación de la carrera en la UNSL implica formar profesionales en el campo de la educación especial sin diferenciar categorías de discapacidad, ofrece una formación generalista.
- En relación a los espacios curriculares se identifica el 65% como asignaturas, dentro de las cuales se distinguen aquellas que se las puede relacionar con el concepto de discursos pedagógicos como singularidades (Bernstein, 1993) que implican clasificaciones fuertes, como las relacionadas con el campo disciplinar de las psicologías, de las neurociencias, del área filosófica- social, del campo de las didácticas específicas. También

dentro de este grupo se pueden identificar espacios curriculares con identidades más débiles, a los que Bernstein (2005) refiere como discurso pedagógico como regiones o regionalización del conocimiento, aquellas asignaturas referidas a la formación más específicas, relacionadas con el campo propio del quehacer profesional del educador especial, en el plan de estudio de la UNSL se identifican sólo seis materias específicas.

- El 35% de los espacios curriculares restantes se refieren a talleres, seminarios, prácticas o sea a espacios que proponen otras posibilidades de reflexión e integración curricular. En este plan de estudio se identifica lo que denominan *Eje de la práctica*, que tiene como propósito otorgarle a los estudiantes un espacio de articulación teoría-práctica atravesada por la reflexión crítica. Este trayecto revaloriza la práctica pedagógica, atravesando toda la carrera, está conformado por siete (7) espacios curriculares, previstos desde primero a cuarto año, con una carga horaria de 615 h. Otro espacio que merece destacarse es un taller propuesto en primer año que tiene como objetivo *que los alumnos puedan reconocerse desde su propia historia familiar, social, cultural como sujetos de la educación, con matrices de aprendizajes particulares, capaces de construir proyectos personales vinculados al estudio y al aprendizaje* (Plan de estudio UNSL, folio 23), entre otros.
- El plan de estudio contempla el cursado de dos seminarios que los estudiantes deben elegir dentro de una oferta extensa (14 y no la agota, en el documento curricular luego de enumerarlos mencionan la posibilidad de que se ofrezcan otros) todos ellos abordan temáticas específicas del trabajo con personas con discapacidad, incluso algunos refieren a conocimientos relacionados a tipos específicos de discapacidad. El documento curricular también contempla el cursado de una materia electiva, que el alumno puede elegir entre las que se dictan en la UNSL u otra. Esos espacios curriculares le otorgan flexibilidad al plan, al darle al estudiante la posibilidad de optar entre diversas propuestas de acuerdo a sus intereses y necesidades.
- En relación a los campos de formación que identifican para organizar los espacios curriculares mencionados, consideran tres trayectos a los que denominan de Formación General, de Formación Especializada y de Formación de Orientación, coincidiendo con los propuestos por la normativa vigente al momento de la modificación curricular, e incluyen dos trayectos más, uno de construcción de práctica docente (aproximación a la realidad educativa común y especial) y otro, de orientación en temáticas determinadas. Estos dos trayectos son los que particularizan la propuesta.
- Este plan de estudio es posiblemente el que más se aproxima desde el currículo prescripto a ofrecer una propuesta de formación docente dentro de lo que podemos identificar como reflexiva – crítica. La relación entre la teoría y la práctica se regulan mutuamente y están presente desde primer año, el trayecto de práctica propuesto atraviesa la carrera, le otorga

a los futuros egresados numerosas estrategias de investigación educativa. Al mismo tiempo, las asignaturas correspondientes al área filosófica – social, si bien no tienen una ponderación significativa, atraviesan la carrera y en los propósitos y contenidos mínimos que plantean se evidencia el interés por desarrollar en los alumnos actitudes que les permitan comprender el valor de su accionar educativo en el contexto social, trascendiendo el espacio áulico. También refieren a que los estudiantes analicen las conceptualizaciones acerca de la discapacidad en relación al contexto social.

El segundo tipo de orientación en relación a la formación ofrecida se identifica en los planes de estudio propuestos desde la UNAM y la UNRC, donde se encuentran elementos que nos conducen a identificar una *orientación pedagógica didáctica con acento en lo psicológico*, lo que nos posibilita distinguir en la formación ofrecida ciertas tendencias hacia el modelo constructivista. Entre los elementos identificados podemos mencionar:

- Las denominaciones de las carreras en las UNaM y en la UNRC refieren, al igual que la propuesta por la UNSL, a formar profesionales en el campo de la educación especial desde una propuesta generalista, no considerando categorías de discapacidad.
- En los planes de estudio de estas universidades, los espacios curriculares propuestos como asignaturas representan el 73% de los considerados. Entre estos discursos pedagógicos se identifican aquellos que Bernstein (2005) distingue como singularidades que implican clasificaciones fuertes, entre ellos en los planes de estudio se encuentran las asignaturas correspondientes a las áreas disciplinares que conformaron el campo de la educación especial: psicológica, neurociencias, filosófico- social, pedagógico – didácticas. Como espacios curriculares con identidades más débiles, a los que Bernstein (2005) refiere como discurso pedagógico como regiones o regionalización del conocimiento, se identifican aquellas asignaturas referidas a la formación más próxima al quehacer profesional del educador especial cuyo número es de 8 espacios curriculares en el plan de la UNaM y de 10 en el de la UNRC.
- En estos planes de estudio los espacios curriculares referidos a seminarios, talleres, prácticas, que posibilitan otros contextos de reflexión e integración curricular representan el 27% de los considerados.
- En el plan de estudio de la UNaM se identifica en el análisis de los objetivos y contenidos mínimos de las materias propuestas el esfuerzo que realizan por establecer ciertas relaciones entre asignaturas correspondientes a un mismo campo disciplinar, lo hacen a través de los objetivos que plantean para cada espacio curricular y la secuenciación de los contenidos entre diversas materias ubicadas en diferentes años de la carrera. También se considera importante mencionar que en numerosas asignaturas como *Kinesiología*, *Fonoaudiología*, en los objetivos y contenidos mínimos consideran, conjuntamente con los



conocimientos propios de estos campos, la tarea de resignificarlos en relación al quehacer profesional del educador especial.

- En el plan de estudio de la UNaM, se evidencia la intención de favorecer la integración curricular y la capacitación interdisciplinaria a partir de lo que identifican como *eje de plan*, que está conformado por tres talleres interdisciplinarios, cuyo dictado se prevé en el inicio de segundo, tercer y cuarto año de la carrera respectivamente, forman parte del grupo de espacios curriculares que conforman lo que denominan *Ciclo integrador*. Mencionan que el dictado de estos tres talleres implica niveles de complejidad y profundización creciente y que interesa trabajar la *relación de todos los saberes con: la integración social y la capacitación para el mundo laboral de las personas atendidas por el futuro egresado* (Plan de estudio UNaM, pág. 11). A este propósito lo podemos identificar con la idea o problema supra ordenadora que menciona Bernstein (2005) cuando refiere a la característica de un currículo integrado.
- En el plan de estudio de la UNRC refieren en un apartado que en todas las materias deben considerar temáticas propias al campo del educador especial, sin descuidar la formación disciplinar. Esto da lugar a lo que Bernstein (2005:96) denomina *curriculum focalizado*, que tiene como propósito preservar la especificidad de la formación posibilitando que los contenidos de las diferentes asignaturas sean resignificados en relación al campo de la educación especial recuperando problemáticas que le son propias.
- En el plan de estudio de la UNRC se considera el dictado de dos talleres interdisciplinarios en tercer y cuarto año respectivamente. Tienen como finalidad construir, desde la especificidad de cada campo disciplinar, un abordaje interdisciplinar en el contexto del quehacer profesional del educador especial, mencionan que presentan niveles crecientes de complejidad y profundización y se organizan alrededor de ejes estructurantes, el primero que se dicta en tercer año tiene como eje la *Integración escolar* y el segundo, previsto para dictarse en cuarto año, tiene como eje la *Integración Social*. Cabe mencionar que los ejes estructurantes son propios de cada uno de los talleres.
- El diseño correspondiente a la UNaM contempla el dictado de dos seminarios en cuarto año de la carrera, espacios que conforman el ciclo integrador conjuntamente con los talleres interdisciplinarios. Refieren a que los contenidos de estos espacios serán flotantes de acuerdo a las necesidades del momento. No obstante una de la docentes entrevistadas refirió a que con el propósito de priorizar la formación de un docente con conocimientos en investigación incluyeron los Seminarios I y II con temas libres donde se forma a los estudiantes en investigación educativa.

- En el plan de estudio de la UNRC está previsto el cursado de cuatro seminarios, dos obligatorios: y dos optativos que deben elegirlos entre una oferta de cuatro. El *propósito* de los mismos es ofrecerles a los estudiantes espacios curriculares que les permitan profundizar el estudio sobre las problemáticas educativas que se desprenden de los diferentes tipos de discapacidad, de acuerdo a sus elecciones y necesidades de formación. Estos seminarios si bien pueden otorgarle flexibilidad al plan, ya que hay cierto número de seminarios que los alumnos deben aprobar y que los eligen entre una opción más amplia, quizás el propósito central que persiguen es que los alumnos puedan elegir especializarse en la atención de algún tipo de discapacidad específica, para continuar su formación una vez que se reciban. La preocupación para que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la formación continua se hace presente recurrentemente en este plan de estudio.
- La organización de los espacios curriculares en los planes de estudio de la UNaM y de la UNRC son los más alejados a la propuesta por la normativa vigente en el momento de la elaboración del diseño curricular.
- En la organización y estructuración de los espacios curriculares en los planes de estudio tanto de la UNaM como de la UNRC parecería poder identificarse elementos que corresponden a un modelo de formación docente tecnicista, como organizar los espacios curriculares a partir de considerar un ciclo de formación general y un ciclo de formación especializada, si bien tienden a romper esa linealidad, el plan de estudio de la UNaM a partir de proponer el ciclo integrador y el de la UNRC a partir de organizar las asignaturas por áreas de formación. Otro elemento que nos permite hacer referencia a ese modelo de formación es la ubicación de las prácticas en el último año de la carrera. Pero conjuntamente con esto elementos que nos hacen pensar en una racionalidad técnica, aplicacionista, también se identifican elementos que nos conducen a pensar que la propuesta también tiende a formar al docente dentro de lo que se denomina modelo constructivista. Esto, en los dos planes de estudio, se evidencia por la formación que se propone en el campo psicológico, la ponderación horaria de esta áreas es significativa a diferencia con la propuesta referida al área filosófica – social. Además, en distintos pasajes de los currículos prescriptos refieren a la necesidad que reflexionen sobre su propia práctica, lo que en el plan de estudio de la UNaM se acompaña con la formación en estrategias de investigación educativa. En estos planes de estudio se evidencia entonces la presencia de algunos elementos que nos hacen pensar en una racionalidad aplicacionista, conjuntamente con elementos que nos conducen a reconocer la presencia de una racionalidad de alternancia entre la teoría y la práctica, guiada por lo que desarrollamos como interés práctico, en el que la teoría es utilizada con el objetivo de

comprender y explicar la situación educativa con el propósito de promover en los estudiantes aprendizajes significativos.

Un tercer tipo de orientación, en relación a la formación ofrecida es la que se propone desde la UNCUYO. Identificamos elementos que nos conducen a pensar en una *orientación pedagógico-didáctica con acento en lo social y en contenidos referidos a intervenciones propias de cada discapacidad*. Entre los elementos que nos permiten realizar esta lectura:

- Las denominaciones de las carreras propuestas desde la UNCUYO hacen referencia a que son de grado universitario, cada plan está destinado a formar un docente que trabaje con una categoría de discapacidad determinada y agregan el término *terapéutico* o *terapia*. Lo que desde los inicios del plan hace evidente que el campo laboral al que habilitan estas carreras, si bien refieren a trabajar con una categoría de discapacidad, es más amplio que el de las otras universidades, al considerar la tarea de rehabilitación individual.
- Entre los espacios curriculares que ofrecen el 82%^(*)(****) y 81%^(**) corresponden a asignaturas, al igual que en los otros planes estudiados los discursos pedagógicos como singularidades, que implican clasificaciones fuertes, se identifican en las asignaturas relacionadas con las áreas disciplinares que conforman el campo de la educación especial. Mientras que como espacios curriculares con identidades más débiles, a los que Bernstein (2005) refiere como discurso pedagógico como regiones o regionalización del conocimiento, se pueden identificar todas aquellas asignaturas referidas a la formación más próxima al quehacer profesional del educador especial, estos planes de estudio consideran un número de materias específicas aproximadamente de 11^(*), 13^(**) y 12^(****).
- La propuestas de espacios curriculares bajo la modalidad de talleres, seminarios es sólo del 18%^(*)(****) y del 19%^(**). El interés por construir espacios que rompan la lógica disciplinar a favor de la integración curricular se evidencia en los planes de estudio de la UNCUYO a partir de la consideración de dos espacios curriculares que denominan *Integración e Inserción en la Realidad Educativa I y II* que, por lo que se evidencia en las expectativas de logros y en los contenidos conceptuales y procedimentales que consideran, toman muchas características de los talleres. En estos espacios proponen algunos contenidos y a otros los toman de otros espacios curriculares y los resignifican a partir del estudio de problemáticas relacionadas con el contexto escolar. También trabajan algunas estrategias de recolección de datos, propias de la investigación educativa.
- Los planes de estudio de la UNCUYO consideran un espacio curricular denominado *Seminario sobre problemáticas educativas*, dictado en cuarto año de las carreras y para el que mencionan expectativas de logro y no especifican contenidos curriculares. Consideran los contenidos de la asignatura *Metodología de la investigación educativa*, los que

deberán profundizar y utilizar para el diseño y realización de un trabajo de investigación sobre una problemática educativa relacionada a la especificidad de la carrera elegida, tiene como propósito favorecer la formación de un docente que investigue su propia práctica.

- La organización y estructuración de los espacios curriculares en los planes de la UNCUYO son los que más respetan lo sugerido por el ministerio al considerar, no sólo los campos que propone la normativa, sino también los objetivos para cada uno de ellos. Sin embargo, particularizan la propuesta curricular al considerar dos sub-campos de conocimientos, uno al interior de la *formación especializada* y el otro en el de *orientación*, también plantean objetivos para cada uno de ellos en los que especifican tanto la orientación de la formación en el campo de la educación especial, como en la categoría de discapacidad a la que está dirigida.
- La propuesta de formación docente de los planes de estudio de la UNCUYO en un principio se la puede ubicar como una Formación docente constructivista, donde prima una lógica de alternancia entre la teoría y la práctica. Los elementos que justifican esta postura son por una parte la preocupación que manifiestan para dotarlos de elementos que les permitan reflexionar sobre la práctica, principalmente de estrategias de investigación educativa. Además, el modo en que singularizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de considerar los aspectos terapéuticos en la formación docente. En este punto también nos conduce a pensar la presencia de algunos elementos de una formación tecnicista, principalmente en el modo de abordar la caracterización de la discapacidad. Además, se identifican elementos que nos conducen a pensar en una formación reflexiva – crítica, entre otros la ponderación horaria de las asignaturas filosóficas y sociológicas, atraviesan la carrera y los objetivos y contenidos mínimos que en ellas consideran nos conducen a valorar la preocupación por la formación ética de los estudiantes y el interés por dotarlos de un fuerte compromiso social, valorando la influencia de su accionar educativo en contextos que atraviesan los espacios áulicos, explicitan la necesidad de que los egresados valoren las realidad social tanto regional, como nacional y latinoamericana.

El análisis realizado refleja una vez más el interés presente en todas las universidades por romper las lógicas tradicionales que guiaron la formación profesional donde primó una formación tecnicista a favor de currículos más integrados, donde se identifican elementos que nos conducen a pensar en la presencia de lógicas de alternancia donde prima una racionalidad práctica y en menor medida, tendencias que conducen a plantear una racionalidad crítica.

En relación al docente esperado si bien en todos los planes podemos identificar algunos puntos comunes, también hay significativas diferencias entre ellos.

La propuesta ofrecida desde la UNSL pretende la formación de un docente reflexivo, con una sólida formación académica y profesional que le permita analizar el contexto social, político y cultural en el que desarrolla su práctica a fin de transformarlo. Las intencionalidades que explicitan muestran el interés por formar un educador donde el conocimiento que se le propone sea resignificado desde el compromiso social y la ética profesional. En el plan de estudio explicitan que dentro del *enfoque de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, tanto la escuela como la formación de educadores son elementos centrales en la construcción de una sociedad más justa y que fue la perspectiva crítica en educación la que puso de manifiesto como la clasificación, la etiquetación, y diversas prácticas educativas destinadas a los niños diferentes favorecen su *reproducción cultural como miembros de una clase social problemática*. Agregan que, ante estos nuevos conceptos no es solo la educación especial la que debe replantear su accionar, sino también la educación general. Mencionan que la educación fracasa si no puede *darle una respuesta a cada alumno sin excluirlo, sin marginarlo, sin segregarlo*.

El interés por lograr la formación de ese profesional se evidencia en los espacios curriculares propuestos y, más precisamente, en los objetivos y contenidos que proponen en los mismos. También en la secuenciación de los contenidos, las relaciones que tejen entre ellos y los distintos espacios de práctica que consideran a través del *Trayecto de la práctica*.

Muchos aspectos en común se identifican en los docentes esperados a partir de las propuestas curriculares ofrecidas desde la UNaM y la UNRC. En estos planes de estudio hacen referencias a que los estudiantes posean una sólida formación profesional, considerando la formación ética y el compromiso con la comunidad, pero al analizar los espacios curriculares propuestos parecería que centran la atención en la formación referida a *la competencia profesional*, y la dimensión ética y moral se subordina a ella, el acento está puesto en formar un profesional que cuente con una sólida formación para poder reflexionar críticamente sobre su práctica de modo que le permita desarrollar prácticas innovadoras en el campo de la educación especial, muestran preocupación por formar un docente que pueda trabajar interdisciplinariamente con otros profesionales, que se preocupen por la integración social y laboral del sujeto con necesidades educativas especiales, también refieren al trabajo en contextos de salud y el plan de estudio de la UNRC refiere a prácticas educativas que tengan como propósito implementar acciones de prevención, favorecer la relación del estudiante con las instituciones del medio y propiciar la formación continua.

Las propuestas educativas de la UNCUYO ponen en evidencia el interés por formar un profesional cuya salida laboral podemos diferenciarla en dos campos. Uno, relacionado al quehacer educativo en contextos formales y no formales, donde se evidencia el interés por favorecer el desarrollo de un docente crítico, capaz de reflexionar sobre su propia práctica, con una sólida formación tanto en los aspectos pedagógicos-didácticos, como en los principios éticos y el compromiso con la comunidad, lo que se evidencia a lo largo de toda la propuesta curricular, especialmente al

analizar los objetivos y contenidos mínimos que proponen para los espacios curriculares ofrecidos y las relaciones que tejen entre los mismos y los contextos a los que refieren.

El otro campo que identificamos en la propuesta ofrecida desde estos planes de estudio refiere a preparar al egresado para trabajar aspectos educativos específicos a cada tipo de discapacidad, de acuerdo a cada plan de estudios. El número de materias propuestas con ese propósito es significativo y, posiblemente, estén más relacionadas con la formación que se necesita para considerar los aspectos *terapéuticos* que consideran en estas carreras.

Cabe recordar que proponen en cada uno de los planes de estudio dos prácticas profesionales, una relacionada al contexto escolar al ser una práctica grupal, mientras que la segunda tiene como propósito la intervención educativa individual, atendiendo a las necesidades particulares de cada sujeto.

Consideramos que las orientaciones de formación identificadas, así como el docente que se pretende a través de las mismas, enriquecen el conocimiento disponible sobre la formación docente que se propone en el campo de la educación especial desde el currículo prescripto en las universidades nacionales. A partir del trabajo realizado, es posible delinear algunos posibles caminos que conduzcan a nuevos estudios, entre otros:

- Estudiar el currículo en acción, analizar cómo se implementaron en los distintos centros educativos las propuestas realizadas desde el currículo prescripto, identificar las dificultades para llevarlo a cabo y aquellas acciones que los diseños curriculares permitieron y que implicaron una formación superadora de la propuesta prescripta en el diseño curricular.
- Estudiar como comprenden y valoran los distintos actores institucionales la propuesta educativa que ofrecen desde la institución educativa de la que forman parte, en otras palabras, estudiar el significado y sentido que los actores de cada universidad le otorgan a la formación que ofrecen en relación a la formación docente en el campo de la educación especial.

Quizás la formación docente del educador especial ya no debería reflejar la preocupación de una sola institución o universidad, con una mirada hacia su interior, sino pensarla como una responsabilidad compartida entre las distintas instituciones que se comprometen con la formación.

Consideramos que el trabajo realizado deberían servirnos como dispositivos para plantearnos nuevos interrogantes, debería permitirnos abrir la mirada para pensar en la formación docente de educadores especiales para avanzado el Siglo XXI, donde trabajemos en forma conjunta los docentes de las distintas universidades nacionales, debatiendo con la participación de todas las voces comprometidas, considerando los aportes y problemas de las distintas experiencias, para que el trayecto construido en cada universidad nacional en relación a la formación a educadores

especiales pueda ser resignificado y valorado desde las otras, siempre respetando las singularidades.

El estudio realizado pone en evidencia que el conocimiento del docente no se elabora por una mera acumulación acrítica, fragmentada de informaciones, de habilidades y conocimientos, sino que implica transformaciones que tienen lugar en la práctica, son las prácticas las que posibilitan la reflexión.

Debe favorecerse la reflexión sobre el hecho educativo como hecho social, que si bien está determinado por el contexto social, al mismo tiempo y dialécticamente su accionar aporta en alguna medida a la sociedad. En otras palabras, los formadores debemos trabajar para trascender el espacio áulico y actuar con un verdadero compromiso social, lo que a nuestro entender cobra fuerza cuando pensamos que las prácticas educativas de los docentes especiales están destinadas a las personas con discapacidad, a las que aún la sociedad debe profundizar su inclusión como ciudadano de derechos.

Este estudio pretendió 'echar' luz a los currículos prescriptos desde el supuesto que ellos son quienes orientan, conducen y configuran las prácticas docentes a través de las representaciones y concepciones que mantienen los profesores. Somos conscientes que el currículo estructural-formal *per se* no alcanza para la formación de los estudiantes, porque depende de las significaciones que de él hagan quienes le dan vida en los distintos contextos educativos. El mejor currículo diseñado puede tensionarse contrariamente con malas prácticas. Lo que efectivamente forma a los estudiantes, no es el currículo diseñado sino el currículo real, el vivido, en que se practica en las relaciones intersubjetivas que cobran cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por eso nuestras conclusiones y reflexiones finales están imbuidas de la relatividad de un estudio teórico que se completaría con la complementariedad de las prácticas concretas, para validar efectivamente la producción realizada.

La práctica docente en su dimensión de hacedora de los desarrollos curriculares, necesariamente ha de ser el objeto de reflexión crítica e intersubjetiva permanente para mantener coherencia y/o superar el currículo prescrito y ella es la que mejor puede dar cuenta acerca de cómo, para qué y porqué, la formación se significa y se con-forma o configura en la realidad concreta de una u otra manera.

Desde este modo de entender al currículo en tanto dispositivo real de formación, en este estudio que pretendió ser profundo y abarcativo, somos conscientes que llegamos a nuestro objetivo; la mitad del camino de la formación porque nuestras reflexiones son sobre los diseños, escindidos de sus implementaciones. Queda pendiente, pensando prospectivamente, la continuidad del estudio en la dimensión procesal-práctica, esto es, en los desarrollos curriculares, en los contextos de su reproducción y cambios concretos y a través de la valoración de esos procesos por parte de los sujetos que los protagonizan.

Para finalizar, retomamos las palabras de Litwin (1997: 25) cuando refiriéndose a la universidad, a lo que agregamos *universidad pública*, sostiene:

La universidad debería reconocer que no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de nociones de mundo, la construcción de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política.



BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y A. Visalbergui, 1999. *Historia de la pedagogía*. México. Fondo de cultura económica.
- Alfonso, I. 2009. La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coordinadora) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.
- Althusser, L. 1975. *Ideología y Aparatos del estado*. Barcelona. Editorial Laia.
- Álvarez Uría, F. 1996. La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En: Franklin, B. (comp). *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Bambozzi, E. 2008. *Escritos Pedagógicos*. Córdoba. Ediciones Del Copista.
- Barco S. 2005. *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén*. Editorial Educa.
- Barco de Surghi, S.. 2000. *De la formación docente como continuum y del practicum como clave*. Revista VOCES. Asociación de Educadores de América Latina y El Caribe, Año III, Marzo de 2000. Montevideo. Uruguay.
- Barton, L. 2009. *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones*. Revista de Educación, N° 349. Mayo-agosto 2009, pp. 137-152. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf
- Belardinelli C. A. 2007. *Historia de los Dispositivos y Planes de Estudio en la Formación del Profesorado en Educación Especial en la UNSL*. Tesis de grado para obtener el título de Lic. en Educación Especial. Dirigida por Marcela Becerra Batán y Beatriz Fourcade.
- Bernstein, B. 2005. *Clases, código y control. II. Hacia una teoría de la trasmisión educativa*. Madrid. Editorial Akal.
- Bernstein, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico. Clase, código y control*. Madrid. Ediciones Morata.
- Bonatto, A. 2005. *Conceptualizaciones para el análisis curricular de la formación del profesor en educación especial*. Revista Contexto de la Educación. Año V y VI. N° 6 y 7, p.p: 229-243. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Borsani, M.J. 2003. *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar. Organización institucional y necesidades educativas especiales*. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas.
- Bourdieu, P y J.C. Passeron. 1977. *La reproducción*. Barcelona. Editorial Laia.
- Braslavsky, B. 1984. *¿Hay una pedagogía especial?* Revista Argentina de Educación. Año III. Nro 5. P.p: 29-44. Capital Federal. Asociación de graduados de Ciencias de la Educación.
- Brockband I. M. 2002. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Ed Morata.
- Buchbinder, P. 2005. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

- Caniza de Paez. 1993. *Transiciones del "deber hacer" al querer y poder ser*. En Revista Escritos de la Infancia N° 3. Pp: 61-69. Fundación para el Estudio de Problemas de la Infancia. Buenos Aires.
- Carrión Martínez, J. y Sánchez Palomino, A. 2000. *Algunas reflexiones sobre la formación inicial de profesores de educación especial*. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial: los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI. P.p: 401-402. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España. Universidad de Almería.
- Castilla, M. 2000. *El profesor en educación especial: ¿generalista o especialista?* Publicación digital. Actas del II Congreso Internacional de Educación Especial. IX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES). *La educación especial hoy: desafíos y perspectivas*. Facultad de Educación Superior y Elemental. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Castorina J. 2010. *Las psicologías en la Educación Especial. Problemas teóricos y epistemológicos*. Publicación digital. Actas de las XIX Jornadas nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES). *Educación especial. Encuentros y desencuentros en los discursos y en las prácticas*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Castorina J. A. 2004. *Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo*. En Cuadernos de Pedagogía. Año VII. Nro. 12. P.p: 11-26. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario. Impreso en Buenos Aires.
- Contreras, D. J. 1994. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid. Ediciones Akal.
- Contreras, D.J. 1999. *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Contreras, J. 2002. *Educación la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades*. Cuadernos de Pedagogía N° 311. P.p 61-65. Barcelona.
- Cortese, M. y M. Ferrari. 2003. *Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial*. En *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. P.p: 16-33. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias.
- Cortese, M.; B. Olivero y M. Mora. 2010. *Huellas construidas y a construir: de los idiotas, sordos-mudos, retardados al respeto por la diversidad/ de la educación segregada a la educación inclusiva. Una mirada a los largo de la historia de la educación especial en nuestro país*. Publicación digital. Actas de las XIX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. *Educación especial: encuentros y desencuentros en los discursos y en las prácticas*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Cortese, M.; B. Olivero y M. Mora. 2012. *Relaciones entre la escuela común y la escuela especial. Tejiendo sentidos desde su historia*. Publicación digital de las XXI Jornadas nacionales de RUEDES. *Las relaciones entre la educación común y especial. Dilemas de una construcción socio-educativa. Educar entre sujetos y diferencias problematizando sentidos*. Universidad Nacional de San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia.
- Davini, M.C. 2005. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- De Alba, A. 1991. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. UNAM. México.
- De Alba, A. 1995. *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

- De Alba, A. 2000. *El currículo universitario frente a los retos del siglo XXI*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII. N° 16:71-80.
- Denzin N. K. y Y.S. Lincoln. 1994. *Introduction: Entering the field of qualitative Reserchy The five moment* EnDenzin N. K. y Y.S. Lincoln (eds.). Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- Devalle De Rendo, A y V. Vega. 2006. *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Díaz Barriga, A. 1997. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México. Editorial Trillas.
- Díaz Barriga, F. 1999. Elaboración del perfil profesional. En *Metodología del diseño curricular para educación superior*. P.p. 85-104. México. Editorial Trillas.
- Diccionarios de las Ciencias de la Educación. 1983. Madrid. Editorial Santillana.
- Dubrovsky, S. 2009. *Historización de la relación sujeto, sociedad y discapacidad. El tratamiento de las diferencias*. Clase virtual. Curso: Enfoques actuales en Educación Especial. Organizado por Centro de Estudios Multidisciplinario. Buenos Aires.
- Echefta, G. 1990. *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.
- Enríquez, P.G. 2002. Perspectivas y modelos de formación docente y sus implicaciones en la enseñanza de metodología de la investigación: una mirada desde Latinoamérica. En *Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente*. Revista Alternativa. Serie: espacio pedagógico. Año 7 (29). P.p: 125-138. San Luis. Universidad Nacional de San Luis.
- FeldfeberM. y N. Gluz, 2011. *Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Fernández Lozano, P. 1994. *La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein*. En Didáctica 6. P.p: 99-112. Madrid. Editorial Complutense.
- Fernández, M.A y G. Ruiz. 2002. *La Ley de Educación Superior: un análisis a partir de su contenido*. Revista del instituto de investigación en Cs. de la Educación. Año X, N° 19: p. p. 3-12. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Fac. de Filosofía y Letras. UBA.
- Ferry, G. 2004. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativa.
- Fierro, A. 2001. Los alumnos con retraso mental. EnMarchesi, A.; Coll, C. y Palacio A, J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Editorial Alianza.
- Follari, R. 2008. *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y G. Tiramonti, 1999. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires. Troquel educación. Serie FLACSO.
- García Pastor, C. 1988. Profesionales de la educación especial. En Mayor, J. (Dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid. Ediciones ANAYA.
- Giroux, H. y R. Flecha. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. Editorial Roure.

- Goodson, I. 2003. *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Gracia García, E. 1988. *Normalización e integración*. En Mayor, J. (Dir.). Manual de educación especial. Madrid. Ediciones. ANAYA.
- Granata, M. L. y A. L. Cometta. 2001. *Una experiencia participativa de construcción del currículum universitarios de formación de profesores en educación*. Expuesto en el Congreso de Didáctica Universitaria. Osorno, Chile.
- Grundy, S. 1998. *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Ediciones Morata.
- Guba, E.G. y Y.S. Lincoln. 1994. *Competing paradigms in qualitative research*. En Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (eds). "Handbook of Qualitative Research". Cap. 6. Sage Publications, California, Pág. 105-117.
- Guglielmino, E. 2013. *Configuraciones de la integración e inclusión educativa. Una perspectiva genealógica*. Revista Digital Contextos de Educación. N° 14. Especial monográfico sobre educación especial. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Guzmán, A.; L.A. Nelly; L.N. Garayo; N.E. Díaz; M.H. Lirussi; L. Schleich; L. Schewe; I.S. Vera; L. M. Zamudio. 2011. *La formación de docentes reflexivos en el profesorado de educación especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y estudiantes*. Publicación digital de las XX Jornadas Nacionales de RUEDES. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Hernández, A. M. 2009. El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.
- Imén, P. 2012. ¿A qué educación tiene derecho nuestra infancia? En Graciano, A. y S. Laborde (Coord.). 2012. *Política de infancias. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Inhelder, B. y J. Piaget. 1971. *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. España. Editorial Nova Terra. Barcelona.
- Kemmis, S. 1998. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Editorial Morata.
- Lundgren, U.P. 1997. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- Litwin, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.
- Lus, Ma. 1995. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Macchiarola, V. (2000). *El currículum de la formación docente*. Córdoba. Educando Ediciones. Colección Universidad.
- Macchiarola, V. 2008. *Concepciones sobre el planeamiento institucional*. Río Cuarto. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Maiz Díaz, C. 2009. *¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?* EDUCARE. Artículos arbitrados. ISSN 1316-4910. Año 13, N° 44. p.p: 55-66. Venezuela.
- Marchesi, A. 2001. Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios (Compa). *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Editorial Alianza.

- Martin, E. y Marchesi. 1990. Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En Marchesi, A.; C. Coll, y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Editorial Alianza.
- Mayor J. (Dir.) 1988. *Manual de educación especial*. Madrid. Ediciones ANAYA.
- Maxwell, J.A. 1996. *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Mendizábal, N: 2007. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial Gedisa.
- Montaner, J. 1998. *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Nelly, Luis A. 2005. Informe de investigación sobre el tema: *La formación en educación especial en la UNAM. Conceptualizaciones y paradigmas*. Posadas. Universidad Nacional de Misiones.
- Oliver, M. 1998. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata/Fundación Paideia.
- Nelly, M.A.; M.A. De La Reta; L.N. Garayo; B. Gomez; E.G. Gonzalez; A.C. Guzman; A. Hodko; I.S. Vera; E. Yamasiro; R. Mieres; L. Schewe. 2011. *La formación en educación especial en la universidad nacional de misiones. Conceptualizaciones y paradigmas*. Publicación digital de las XX Jornadas Nacionales de RUEDES. Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pansza, M. 1988. *Pedagogía y currículo*. México. Editorial Gernika
- Pantano L. 2013. *Datos de la realidad para la comprensión de la discapacidad*. Revista digital Contextos de Educación. Nro. 14. Especial monográfico sobre educación especial. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Parrilla Latas, A. 1997. *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*. Revista Educar 21, P.p: 39-65. Universidad de Sevilla.
- Pérez De Lara, N. 2001. Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Política y Poéticas de la diferencia*. Barcelona. Editorial Leartes.
- Pérez De Lara, N. 1998. *La necesidad de ser sujeto*. Barcelona. Editorial Leartes.
- Pérez Lindo, A. 2012. *Competencias docentes para el Siglo XXI*. Buenos Aires. Editorial Tinta fresca.
- Perrone, G. y F. Propper. 2007. *Diccionario de Educación*. Buenos Aires. Alfagrama ediciones.
- Popkewitz, T.S. 1988. *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Editorial Mondadori.
- Puigrós, A. 2003. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista al presente*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Riera J., Giné C. y M. Castelló. 2003. El Seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En Monereo C y J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Rins, E. y N. Gorla. 2000. *Deficiencia Mental. Genética y pedagogía*. Río Cuarto. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rodríguez Gómez, R. 1999 *La universidad latinoamericana en la encrucijada del Siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 21. Monográfico Universidad Siglo XXI. P.p:55-77. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie21f.htm>

- Rovelli, L. 2006. *La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años 1970*. En Historia de la Educación. Anuario N° 7. Buenos Aires. Prometeo Ediciones. Disponible en <http://www.sahe.org.ar/pdf/anuario-n7-2006.pdf>
- Salvador Mata F. y J.L. Gallego Ortega. 1999. *Dilemas sobre los profesores en educación especial*. En Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado N° 35. P.p: 129-143.
- Sanjurjo, L. 2009. Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L. (Coordinadora). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.
- Schön, D. 1987. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Ediciones Paidós.
- Skliar, C. 2012. *Sujeto de la educación especial*. Conferencia de las XXI Jornadas nacionales de RUEDES. Universidad Nacional de San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia.
- Skliar, C. 1997. *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza. Editorial Ediunc. Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C. y M. Téllez. 2006. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.
- Skrtic, T. M. 1996. La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B. (Comp.) *Interpretaciones de la discapacidad*. Barcelona. Ediciones Pomares – Corredor.
- Soneira, A.J. 2007. La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glases y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial Gedisa.
- Taylor y Bogdan, 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Terigi, F. 2006. Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Ediciones Siglo veintiuno.
- Tiramonti, G. 1998. La crisis de la escuela y su impacto en la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I; Duschatzky, S. y G. Tiramonti. *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires. Ediciones Troquel Educación. Serie FLACSO.
- TravelaMarquez, A. (S/D). *Educación Especial en la República Argentina. Tomo I. Aspectos históricos de la Educación Especial*.
- Trombetta, A. M. 1998. *Alcances y dimensiones de la educación superior no universitaria en Argentina*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Buenos Aires.
- Valles, M.S. 2007. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. 1992. *Métodos cualitativos y los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. 1997. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial Gedisa.
- Verdugo Alonso, M. A. 2003: *La concepción de la discapacidad en los modelos sociales, Mesa redonda: Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Disponible en [---

*Formación universitaria del profesor en educación especial
Análisis curricular de Planes de Estudio de Profesorados en Educación Especial
Marhild Cortese*](http://puj-</p>
</div>
<div data-bbox=)

portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_medio/asist_bienestar/pdf/Verdugo-ModelosSoc.pdf
<http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

- Vogliotti, A. 2012. *Programa de formación del profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas 2012/2014*. Aprobado por Resol del CD N° 060/2013, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC..
- Vogliotti, A. 2007. Reflexiones sobre la reflexión pedagógica. En Rivarosa, A (Comp.). *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vogliotti, A. 1997. *La profesionalización en relación a la formación y práctica docente. Un análisis situado*. Revista Universidad Nacional de Río Cuarto. N° 17 (2).P.p: 141-151.
- Vogliotti, A. y A. Bonatto.2003. *Formación del perfil del profesor de educación especial en el currículo prescripto*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vogliotti, A.; Macchiarola, V.; Nicoletti, S. y G. Morales. 1998. *formación Docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Yuni, J. y C. Urbano. 2005. *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación – Acción*. Córdoba. Editorial Brujas.

Documentos

Documentos internacionales:

- Warnock, M. 1978. *Encuentro sobre NEE*. Revista de Educación, número extra (1987), Madrid. P.p.45-73.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las necesidades educativas especiales. 1994. Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales; acceso y calidad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerios de Educación y Ciencia. España
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.2006. Aprobada por resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de Diciembre de 2006, Disponible en <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. 2001. OMS, OPS. IMSERSO. Madrid. Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Leyes Nacionales

- Ley 23.068/ 84. *Normalización de universidades Nacionales*
- Ley 23.114/84. *Segundo Congreso Pedagógico Nacional*
- Ley 24.048/93. *Transfiere los establecimientos educativos nacionales a las provincias*
- Ley Federal de Educación 24.195/94

- Ley de Educación Superior 24.521/95
Ley de Educación Nacional 26.206/06
Ley N° 26.085/05. *Educación Técnico Profesional*
Ley N° 26.075/05. *Financiamiento Educativo*
Ley N° 25.919/04. *Fondo Nacional de Incentivo Docente*
Ley N° 25.864/03. *Garantía del Salario Docente y 180 días de clase*
Ley N° 24901/97. *Prestaciones básicas de habilitación y rehabilitación a favor de la persona con discapacidad*
Ley Federal de Educación N° 24.195/93
Ley N° 26.150/06. *Educación Sexual Integral*
Ley 22431/81. *Sistema de protección integral a las personas discapacitadas*

Normativas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) y del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) dependiente del mencionado Ministerio:

- Resolución CFCyE Nro. 36/93. *Aprueba el documento Serie A-9*
Resolución CFCyE 52/96. *Aprueba el documento Serie A-11*
Resolución CFCyE 63/97. *Aprueba el documento Serie A-14*
Resoluciones del CFCyE 53/96. *Aprobación de los contenidos básicos comunes (CBC) para el de la campo de la formación general, de la formación especializada y de la formación orientada de la formación docente, para el nivel inicial y para el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica*
Resoluciones del CFCyE Nro. 75/98. *Aprobación de los contenidos básicos comunes para el campo de formación orientada de la formación docente, para el tercer ciclo de la formación general básica y la educación polimodal*
Resolución del MCyE 2376/98. *Creación del registro nacional de evaluadores de la formación docente*
Resolución de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (SPEE) 13/99. *Establece la organización y funcionamiento del Registro Nacional de evaluadores de la formación docente*
Resolución MCyE 6/97. *Establece la carga horaria carreras universitarias*
Resolución del MCyE 2537/98. *Establece los contenidos básicos comunes (CBC) para la formación docente continua*
Resolución Nro. 2540/98. *Establece los requisitos que deben cumplir los títulos y certificados docentes para tener validez nacional*
Decreto 1276/96. *Nuevo régimen de Validez Nacional de estudios, certificados y títulos*
CFCyE. Documento para la concertación. Acuerdo marco para la educación especial. Serie A-19. Diciembre 1998
Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009. *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Orientaciones 1. Coordinado por Daniel López. 1era. Edición. Buenos Aires

Normativa Universitaria:

UNCUYO. Ordenanza del CS Nro. 11/97. Aprueba el dictado de la carrera de *Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados Mentales y Motores*

UNCUYO. Ordenanza CS Nro. 7/97. Aprueba el dictado de la carrera de *Profesorado terapéutico de grado universitario en Deficientes Visuales*

UNCUYO. Ordenanza CS Nro. 9/97. Aprueba el dictado de la carrera de *Profesorado de grado universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje*

UNSL. Resolución Nro. 1002/97. Aprueba el *Programa para la transformación curricular de las Carreras del Departamento de Educación y Formación Docente*

UNSL. Ordenanza CS N° 36/01 y Ordenanza del CD N° 013/00. Aprueba el Plan de Estudio de la Carrera de Profesorado en Educación Especial

UNaM. Resolución del Consejo Superior Nro. 059/96. Aprueba el Plan de Estudio de la carrera de Profesorado en Educación Especial

UNRC. Resolución CS Nro. 188/97. Aprueba el Plan de Estudio de la Carrera de Profesorado en Educación Especial

Resolución CD Nro.060/2013: Programa de formación del profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas 2012/2014. Universidad Nacional de Río Cuarto

Anexos

Anexos impresos

Anexo I

Cuestionario a los docentes integrantes de las comisiones curriculares de la UNSL, UNaM, UNRC y UNCUYO:



Universidad Nacional de Río Cuarto
 Facultad de Ciencias Humanas
 Departamento de Ciencias de la Educación

Estimado Profesora

Me dirijo a Ud. con el propósito de solicitarle colaboración en su carácter de miembro de la Comisión Curricular que tuvo a su cargo la revisión y modificación del Plan de Estudio de la Carrera de Prof. en Educación Especial en la Universidad Nacional de ..., vigente en la actualidad.

En el contexto de la Maestría: Educación y Universidad dictada por la Universidad Nacional de Río Cuarto, quien suscribe Marhild Cortese está realizando su trabajo de tesis sobre el tema *Formación Universitaria del Profesor en Educación Especial. Análisis de Planes de Estudio*. Dirigido por la Mgter Ana Vogliotti y Co- Dirigido por la Dra. Mónica Castilla.

Interesa estudiar el currículo de formación propuesto por las universidades nacionales que tienen entre sus ofertas educativas la formación de profesores en educación especial con el propósito de comprenderlos en relación a cómo se gestaron en cada institución, los códigos curriculares⁵⁴ que presiden su formulación y el perfil de educador especial que promueven.

Se considera que un egresado universitario no sólo debe estar preparado para ejercer la profesión desde los conocimientos que la misma requiere, sino también, tiene que asumir un fuerte compromiso social, lo que De Alba (2000) denomina *Formación crítica social*. En palabras de Taylor y Richard *el desarrollo de un currículo es más que una propuesta educativa pedagógica: tiene implicancias políticas, ideológicas, sociales y económicas, en la medida en que ayuda a modelar la visión que tienen los jóvenes de sí mismo y de su mundo* (Taylor y Richard, 1985, en Contreras Domingo, 1990: 217).

En esta oportunidad le solicitamos su colaboración para responder el cuestionario que a continuación se detalla. El mismo tiene como propósitos:

- Conocer cómo se originó la propuesta educativa de la carrera de Profesorado en Educación Especial en cada una de las universidades estudiadas;
- Indagar las razones que condujeron a un cambio curricular;
- Explicitar el proceso que se llevó a cabo para la revisión y modificación curricular.
- Identificar cambios puntuales en relación al plan de estudio anterior.

Sus aportes son muy valorados por nosotros debido a que nos interesa conocer los significados y sentidos que le otorgaron quienes analizaron y debatieron en un determinado momento histórico los currículos de formación.

⁵⁴Lundgren (1997: 21) refiere al código curricular como... *un conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de trasmisión. De otro modo, el curriculum será un suceso (acontecimiento)*

Agradecemos su colaboración y valoramos su aporte que resulta imprescindible para la continuidad de nuestro proyecto.

Lic. Marhild Cortese

Consigna: responda en forma individual y del modo más completo posible las siguientes preguntas. En caso de presentarse alguna duda hágala explícita y opte por responderla de acuerdo al criterio que considera más conveniente.

- 1) En el contexto institucional del que Ud. forma parte ¿cómo surgió la inquietud de revisar y modificar el Plan de Estudio de la carrera de Educación Especial? Describa las causas y motivos que condujeron el trabajo curricular.
- 2) ¿Qué etapas siguió la revisión y modificación del diseño curricular?
- 3) ¿Qué estrategias se pusieron en juego institucionalmente para concretar la revisión curricular?
- 4) Qué aspectos de las normativas vigentes al momento de la elaboración del plan de estudio (Ministerial, Institucional, Profesional) se consideraron.
- 5) ¿La Comisión que tuvo a su cargo la revisión y modificación del Plan de Estudio contó con la participación de alumnos y egresados? ¿Cómo se los incorporó? ¿Cuál fue su participación en la tarea?
- 6) ¿Cuáles son a su entender los cambios más significativos que posibilitó el actual plan? Señale tanto aquellos aspectos que considera positivos para la formación del futuro egresado como aquellos que considera negativos.
- 7) Los cambios que tuvieron lugar en la currícula se los puede considerar sustantivos o sólo organizativos? Considera que hubo cambios en los códigos curriculares o disciplinarios o sólo reacomodaciones retóricas o burocráticas.
- 8) Qué puntos de encuentros y desencuentros puede señalar entre el plan de estudio anterior y el vigente.
- 9) ¿Conoce la historia de creación de la carrera de educación especial en su universidad? ¿Puede narrarla brevemente?

Para el cuestionario que se les presentó a los docentes de la UNCUYO se le agregó la siguiente pregunta:

- 10) - El Plan de Estudio de cada carrera señala en la Presentación Sintética de cada Carrera el *carácter cíclico de acuerdo con la demanda*. Puede explicitarnos en que consiste ese carácter cíclico.

Anexo II

En este anexo se presentan los distintos espacios curriculares organizados de acuerdo a los campos de formación o a los ciclos de formación considerados en los planes de estudio analizados:

- a) Campos de formación, plan de estudio de la UNSL
- b) Ciclos de formación. Plan de estudio UNaM
- c) Ciclos de formación. Plan de estudio UNRC
- d) Campos de formación. Plan de estudio UNCUYO

a) Campos de formación, plan de estudio de la UNSL. A continuación se presenta una clasificación de las asignaturas considerando los diversos trayectos de formación considerados en el plan de estudio de la UNSL y que fue elaborada para el presente trabajo, porque en el diseño curricular trabajado mencionan los trayectos formativos pero no clasifican las asignaturas al interior de cada uno.

Para cada espacio curricular se menciona el año en el que se dicta, el cuatrimestre y la carga horaria, además le precede un número que corresponde a la distribución que tienen en el plan de estudio, marcando la organización anual de la carrera:

Campos de formación	Espacios curriculares
<p>* De <u>Formación General</u></p> <p>- 9 EC</p> <p>- 630</p>	<p>1- Pedagogía (C1 - 1er. Año - 90 h)</p> <p>2- Educación Especial (C1 - 1er. Año - 60 h)</p> <p>3- Procesos Psicológicos Básicos (C1 - 1er. Año - 60 h)</p> <p>6- Sociología de la Educación (C2 - 1er. Año - 90 h)</p> <p>7- Instituciones Educativas (C2 - 1er. Año - 60 h)</p> <p>12. Filosofía (C1 - 2do Año - 90 h)</p> <p>26. Ética y Práctica docente (C2 - 3er. Año - 60 h)</p> <p>33. Política Educacional (C2 - 4to. Año - 60 h)</p> <p>34. Dirección. Gestión y Administración de Instituciones Educativas (C2 - 4to. Año - 60 h)</p>
<p>* De <u>formación especializada</u>. se centra en los niveles en los que el futuro profesor ejercerá su rol</p> <p>- 9 EC</p> <p>- 660 h</p>	<p>8. Psicología del Desarrollo (C2 - 1er. Año - 90 h)</p> <p>11. Fundamentos neurobiológicos del Desarrollo (C1 - 2do Año - 90 h)</p> <p>16. Psicología Educacional (C2 - 2do Año - 60 h)</p> <p>24. Dificultades de aprendizaje e Intervención Pedagógica (C1 - 3er. Año - 60 h).</p> <p>27. Problemas del lenguaje y de la Comunicación (C2 - 3er. Año - 60 h).</p> <p>28. Psicopatología (C1 - 4to. Año - 60 h).</p> <p>29. Neuropatología (C1 - 4to. Año - 60 h).</p> <p>30. La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y Motor (C1 - 4to. Año - 60 h)</p> <p>31. La intervención educativa en la Problemática de la Sordera. (C1 - 4to. Año - 120 h)</p>
<p>- Centrado en la enseñanza de áreas</p>	<p>4. Taller: Subjetividad y prácticas de</p>

<p><u>disciplinares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 11 EC - 810 h 	<p>aprendizaje (C1 - 1er. Año - 60 h)</p> <p>9. Educación Artística: Expresión Corporal y Musical (C2 – 1er. Año - 90 h)</p> <p>13. Educación artística: Educación Visual y Plástica. (C1 - 2do. Año - 60 h)</p> <p>14. Adquisición y Desarrollo del lenguaje (C1- 2do. Año - 60 h)</p> <p>17. Didáctica y Práctica Docente (C2 - 2do. Año - 60 h)</p> <p>18. Didáctica de la Lengua (C2 - 2do. Año - 60 h)</p> <p>19. Literatura Infantil y Juvenil (C2 - 2do. Año) - 60 h)</p> <p>21. Didáctica de las Ciencias Sociales (C1 - 3er. Año - 90 h)</p> <p>22. Didáctica de las Ciencias Naturales y Tecnología (C1 - 3er. Año - 90 h)</p> <p>23. Didáctica de la matemática (C1 - 3er. Año - 90 h)</p> <p>35. Investigación Educativa y Práctica Docente. (C2 - 4to. Año - 90 h)</p>
<p>- <u>Aproximación a la realidad educativa común y especial, de construcción de la práctica profesional docente.</u> Atraviesa toda la carrera y lo constituye lo que denominan <i>eje de las prácticas. Son espacios curriculares destinados a la integración de contenidos teórico-práctico, al análisis de perspectivas y problemas, iniciando a los alumnos en la investigación de campo (12)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 7 espacios curriculares - 615 horas 	<p>5- Práctica I: Taller: La problemática de la realidad educativa (C1 - 1er. Año - 45 h)</p> <p>10- Práctica II: Taller: La Práctica Educativa, las Instituciones y el Contexto (C2 - 1er. Año - 45 h)</p> <p>15. Práctica III: Seminario-Taller: El niño de alto riesgo. (C1 - 2do. Año - 45 h)</p> <p>20. Práctica IV: Taller: La Práctica Docente y el Aula (C2- 2do. Año - 45 h)</p> <p>25. Práctica V: Observación y Práctica de la Enseñanza (A - 3er. Año - 45 h/200 h.)</p> <p>32. Práctica VI: Taller: Estudios de Casos (C1 - 4to. Año - 45 h)</p> <p>36- Práctica VII: Práctica Profesional (C2 - 4to, Año - 145 h)</p>
<p>- De <u>orientación en temáticas determinadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo constituyen dos cursos optativos y electivos. 4 espacios curriculares - 240 horas 	<p>Los cursos optativos que figuran en El Plan de Estudio son los siguientes Seminarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico diferencial e Intervención Educativa en niños ciegos - Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Especial - Atención Temprana - La Intervención Psicomotriz en Niños con Problemas del Desarrollo - La Intervención Psicopedagógica en Niños con patologías Severas - Diagnóstico y Diseño de Intervención Comunitaria en Sujetos de Alto Riesgo

	<ul style="list-style-type: none"> - La Educación para el trabajo de los Sujetos con necesidades Educativas Especiales. Programas de Intervención - Las Inteligencias Múltiples, las Habilidades Cognitivas y la Educación Especial - La Intervención psicopedagógica en niños autistas - La escritura de los niños sordos - Diagnóstico Diferencial - Equipamiento protésico y Rehabilitación Auditiva - Introducción a la Audiología y Audiometría - Comunicación Humana U otras que se ofrezcan <p>Entre los Cursos Electivos señalan algunas materias de las siguientes Carreras: Lic. en Psicología, Lic. en Comunicación Social, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Nivel Inicial y Lic. de Educación Inicial, Lic. en Fonoaudiología</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

A estos espacios curriculares para la obtención del título se le suma la aprobación de un Curso de Lenguas Extranjeras (120 h.) y un Curso de Lenguas de Señas (60 hrs.).

b) Ciclos de formación, plan de estudio de la UNaM. A continuación se presentan los espacios curriculares considerados en cada uno de los ciclos de formación que contempla el plan de estudio sistematizados para el presente trabajo. Para cada espacio curricular se menciona el año en el que se dicta, el cuatrimestre y la carga horaria, además les precede un número que corresponde a la distribución que tienen en el plan de estudio, marcando la organización de la carrera:

Ciclo de Formación	Espacios curriculares
<p><u>A. Ciclo Básico:</u></p> <p>- 9 materias</p> <p>- 900 h.</p>	<p>A.1- Introducción al Conocimiento Científico y Tecnológico (C1 – 1er año - 90 h)</p> <p>A.2- Lengua y Comunicación (C1 – 1er. Año – 90 h)</p> <p>A.3- Pedagogía General (C1 – 1er. Año – 90 h)</p> <p>A.4- Estructura y Desarrollo Psíquico I (C1 – 1er. Año – 90 h)</p> <p>A.5- Introducción a la Educación Especial (C2 – 1er. Año – 90 h)</p> <p>A.6- Estructura y Desarrollo Psíquico II (C2 – 1er- año – 90 h)</p> <p>A.7- Introducción a la Sociología (C2 – 1er. Año – 90 h)</p> <p>A.8- Didáctica General C2 – 1er. Año - 90 h)</p> <p>A.9- Anatomofisiología y Maduración del Sistema Nervioso Central (Anual – 1er. Año – 180 h)</p>
<p><u>B. Ciclo Profesional:</u></p> <p>- 18 materias</p> <p>- 1860 h</p>	<p>B.10- Estructura y Desarrollo Psíquico III (C1 – 2do. Año – 90h).</p> <p>B.11- Análisis Psicológico de la Práctica Educativa C1 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.12- Trastorno de la Comunicación Humana (C1 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.13- Didáctica de las Ciencias Sociales (C1 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.14- Patologías Neurológicas y Genéticas (C2 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.15- Estructura y Desarrollo Psíquico IV (C2 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.16- Recursos Pedagógicos y Terapéuticos de la kinesiología (C2 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.17- Didáctica de las Ciencias Naturales (C2 – 2do Año – 90 h)</p> <p>B.18- Pedagogía Especial (A – 2do Año – 180 h)</p> <p>B.19- Didáctica de la Lengua (C2 – 2do Año – 120 h)</p> <p>B.20- Educación por el Movimiento (C1 – 3er. Año – 90 h)</p> <p>B.21- Psicopatología (C1 – 3er. Año – 90 h)</p> <p>B.22- Tecnología (C2 – 3er. Año – 90 h)</p> <p>B.23- Psicomotricidad (C2 – 3er. Año – 90 h)</p> <p>B.24- Didáctica de la Matemáticas (C2 – 3er. Año – 120 h)</p> <p>B.25- Planeamiento Educativo (A – 3er. Año – 90 h)</p>

	<p>B.26- Didáctica Especial (A – 3er. Año – 180 h)</p> <p>B.27- Recursos Pedagógicos -Terapéuticos de la Educación Artística (C2 – 3er. Año – 90 h)</p>
<p><u>C. Ciclo Integrador:</u></p> <p>- 7 EC</p> <p>- 620 h.</p>	<p>C.28.1- Talleres Interdisciplinarios I, (2do año - 30 h)</p> <p>C.28.2- Talleres Interdisciplinarios II (3er. año - 30 h.)</p> <p>C.28.3- Talleres Interdisciplinarios III (4to. año - 30 h.)</p> <p>C.29- Seminario I (C1 – 4to. Año – 45 h)</p> <p>C.30- Problemática Social de la Discapacidad (C2 – 4to. Año – 90 h)</p> <p>C.31- Seminario II (C2 – 4to. Año – 45 h)</p> <p>C.32- Práctica Profesional Docente y Tecnológica (A – 4to. Año – 350 h)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

c) **Ciclos de formación, plan de estudio de la UNRC.** A continuación se presentan los espacios curriculares propuestos clasificados a partir de los ciclos de formación que considera el plan de estudio. Para cada uno se menciona la carga horaria, el año y cuatrimestre en que se dicta, además les precede un número que corresponde a la distribución que tienen en el plan de estudio, marcando la organización de la carrera:

Ciclos	Espacios curriculares
<p>Ciclo de Formación Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> - 16 materias - 1440 horas 	<ol style="list-style-type: none"> 01. Historia de la Educación (A – 1er. Año – 120h). 02. Sociología (A – 1er. Año – 120h) 03. Estrategias para el Trabajo Intelectual (A – 1er. Año – 120h) 04. Psicología (A – 1er. Año – 120h) 05. Pedagogía (A – 1er. Año – 120h) 06. Introducción a la Educación Especial (C1 – 1er. Año – 60h) 07. Filosofía (C2 – 1er. Año – 60h) 08. Pedagogía Especial (A – 2do. Año – 120 h) 09. Neurofisiología y Psicofisiología (C1 – 2do. Año – 60 h) 10. Psicología Genética (C1 – 2do. Año – 90 h) 11. Psicología Evolutiva I (C1 – 2do. año – 90h) 12. Sociología de la Educación (C1 – 2do. Año – 60 h) 13. Psicología Evolutiva II (C2 – 2do. Año – 60 h) 14. Psicología Educacional (C2 – 2do. Año – 90 h) 15. Psicología Profunda (C2 – 2do. Año – 60 h) 16. Neuropsicología (C2 – 2do. Año – 90 h)
<p>Ciclo de formación Específica</p> <ul style="list-style-type: none"> - 13 materias, 4 seminarios y dos talleres obligatorios - 1500 horas 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Didáctica I (General) (C1 – 3er. Año – 60 h) 18. Didáctica II (del Lenguaje Escrito) (A – 3er. Año – 120 h) 19. Estrategias de intervención para la persona con Necesidades Especiales (A – 3er. Año – 120 h) 20. Didáctica III (De la Matemática) (A – 3er. Año – 120 h) 21. Estructuración y Patología del Lenguaje (C1 – 3er. Año – 90 h)

	<p>22. Planeamiento Institucional (C2 – 3er. Año – 60 h)</p> <p>23. Psicomotricidad (C2 – 3er. Año – 90 h)</p> <p>24. Psicopatología (Especial) (C2 – 3er. Año – 60 h)</p> <p>25. Taller de Trabajo Interdisciplinario I (C2 – 3er. Año – 30 h)</p> <p>26. Seminario: Deficiencia Mental. (Obligatorio) (C1 – 3er. Año – 30 h)</p> <p>27. Seminario: Trastornos Motores. (Optativo) (C1 – 3er. Año – 30 h)</p> <p>28. Seminario: Deficiencias Sensoriales. (Optativo) (C2 – 3er. Año – 30 h)</p> <p>29. Orientación y Capacitación Laboral (A – 4to. Año – 120 h)</p> <p>30. Psicología Social (C1 – 4to. Año – 60 h)</p> <p>31. Exploración Psicométrica (C1 – 4to. Año – 60 h)</p> <p>32. Didáctica IV (Ciencias Sociales y Naturales) (C2 – 4to. Año – 60 h)</p> <p>33. Taller de trabajo interdisciplinario II (C2 – 4to. Año – 30 h)</p> <p>34. Seminario: Educación Especial y Salud. (Obligatorio) (C1 – 4to. Año – 30 h)</p> <p>35. Seminario: Organización, Administración y Conducción de Centros de Atención para Personas con Necesidades Especiales. (Optativo) (C1 – 4to. Año – 30 h)</p> <p>36. Seminario: Déficits Múltiples. (Optativo) (C2 – 4to. Año – 30 h)</p> <p>37. Práctica de la Enseñanza Especial (A – 4to. Año – 300 h)</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los documentos consultados

d) Campos de formación, plan de estudio de la UNCUYO. A continuación se presenta la organización de los espacios curriculares al interior de cada Campo de Formación propuesto en los planes de estudio de la UNCUYO. Para cada espacio curricular se menciona la carga horaria, el año y cuatrimestre en que se dicta:

Campo	Área	Espacios curriculares
1- de la Formación General 465 h (*) 405h (**)(***)	* Filosófica 60h (*)(**)(***) * Social 60h (*)(**)(***) * Pedagógica 165h (*)(**)(***) * Política, jurídica y de gestión 45h (*)(**)(***) * De contacto con la realidad educativa 135 h (*) 75h (**)(***)	* Antropología filosófica (*)(**)(***) (C1 – 2do. Año – 60h) * Sociología de la Educación (*)(**)(***) (C2 – 1er. Año – 60h) * Pedagogía (*)(**)(***) (C1 – 1er. Año – 75h) * Teoría y Desarrollo del currículum (*)(**)(***) (C1 – 2do. Año – 90h) * Política, Legislación y Gestión educativa (**)(***) (C2 – 3er. Año – 45h) * Política, Legislación y Gestión educativa (*) (C2 – 4to. Año – 45h) * Integración e inserción en la realidad educativa I (*)(**)(***) (C2 – 1er. Año – 45h) * Integración e inserción en la realidad educativa II (*)(**)(***) (C2 – 2do. Año – 30h) * Talleres Optativos (*) (C1 – 1er. Año – 60h)
2-de la Formación Especializada *Sub-campo específico de la carrera 555h (*) 615h (**) 525 (***)	*Psicológica 150h (*)(**)(***) *Interdisciplinaria 405h (*) 465h (**) 375 (***)	*Psicología evolutiva (*)(**)(***) (C1 - 2do. Año -90h) *Psicología educacional (*)(**)(***) (C2 - 2do. Año - 60h) *Anatomoneurofisiología (*)(**)(***) (C1 – 2do. Año – 60h) *Psicopatología (*)(**)(***) (C2 – 2do. Año – 45h) *Neuropatología (*)(**)(***) (C2 – 2do. Año – 45h) *Psicomotricidad (*)(**)(***) (C1 – 3er. Año – 60) *Psicolingüística (*)(**)(***) (C1 – 3er. Año – 60h) *Psicología de los trastornos del desarrollo (*)(**)(***) (C1 – 3er. Año – 45h)

		<p>*Pedagogía Especial ^(*)(^{**})(^{***}) (C1 - 3er. Año – 60h)</p> <p>*Problemática social de la diversidad ^(*)(^{**})(^{***}) (C1 – 4to. Año – 60h)</p> <p>*Exploración y orientación diagnóstica ^(*)(^{**}) (C1 – 4to. Año – 30h)</p>
--	--	---

Fuente: Cuadro presente en cada uno de los planes de estudio de la UNCUYO estudiados. Nosotros elaboramos uno que contiene la información de lastres carreras y lo completamos incluyendo la información del año, cuatrimestre y carga horaria de cada una de los espacios curriculares.

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Campo	Área	Espacios curriculares
<p>3-de la Formación de Orientación</p> <p>750 h ^(*)</p> <p>810 h ^(**)</p> <p>810 h ^(***)</p>	<p>*Ciencias Naturales</p> <p>165 h ^(*)</p> <p>165 h ^(**)</p> <p>165 h ^(***)</p>	<p>*Ciencias Naturales ^(*)(^{**})(^{***}) (C1 – 1er. Año – 75h)</p> <p>*Didáctica de las Ciencias Naturales ^(*)(^{**})(^{***}) (C1 – 4to. Año – 30)</p> <p>*Didáctica de las Ciencias Naturales ^(**) (C2 – 4to. Año – 30)</p> <p>*Talleres optativo ^(*)(^{**})(^{***}) (C2 - 1er. Año – 60h)</p>
	<p>*Ciencias Sociales</p> <p>105 h ^(*)</p> <p>105 h ^(**)</p> <p>105 h ^(***)</p>	<p>*Ciencias Sociales ^(*)(^{**})(^{***})(C2 – 1er. Año – 75)</p> <p>*Didáctica de las Ciencias Sociales ^(**) (C1 – 4to. Año – 30h)</p> <p>*Didáctica de las Ciencias Sociales ^(*)(^{**})(^{***}) (C2 – 4to. Año – 30h)</p>
	<p>*Matemática</p> <p>150 h ^(*)</p> <p>150 h ^(**)</p> <p>150 h ^(***)</p>	<p>*Matemática ^(*)(^{**})(^{***}) (C1 – 1er. Año – 90h)</p> <p>*Didáctica de la Matemática ^(*) (C1 – 3er. Año – 60h)</p> <p>*Didáctica de la Matemática ^(**) (C1 – 3er. Año – 60h)</p> <p>*Didáctica de la Matemática ^(***) (C2 – 3er. Año – 60h)</p>
	<p>*Ciencias del Lenguaje</p> <p>180 h ^(*)</p> <p>180 h ^(**)</p>	<p>*Comunicación Lingüística I ^(*)(^{**})(^{***}) (C2 – 1er. Año – 60h)</p> <p>*Comunicación Lingüística II ^(*)(^{**})(^{***}) (C2 – 2do. Año – 60h)</p> <p>*Didáctica de la Lengua ^(*)(^{**})(^{***})(C2 – 3er. Año – 30h)</p> <p>*Didáctica de la Lectura y Escritura ^(*)(^{**})(^{***}) (C2 – 3er. Año – 30h)</p>

	<p>180 h ^(***)</p> <p>*Artístico - Expresiva</p> <p>90 h ^(*)</p> <p>150 h ^(**)</p> <p>150 h ^(***)</p> <p>*Tecnológica</p> <p>60 h ^{(*)(**)(***)}</p>	<p>*Educación Artística: Plástica ^{(*)(**)(***)} (C2 – 2er. Año – 30h)</p> <p>*Educación Artística: Música ^(*) (C1 – 2er. Año – 30h)</p> <p>*Educación Artística: Música ^{(**)(***)} (C2 – 2er. Año – 30h)</p> <p>*Educación Artística: Expresión Corporal ^{(*)(**)(***)} (C2 – 3er. Año – 30h)</p> <p>*Talleres optativos ^{(**)(***)} (C1 - 1er. Año – 60h)</p> <p>*Tecnología de la Información y de las Comunicaciones ^{(*)(**)(***)} (C1 – 4to. Año – 60h)</p>
<p>Subcampo de la formación específica de la carrera.</p> <p>1140 h ^(*)</p> <p>1095 h ^(**)</p> <p>1215 h ^(***)</p>	<p>*Interdisciplinaria</p> <p>390 h ^(*)</p> <p>435 h ^(**)</p> <p>75 h ^(***)</p>	<p>* Atención temprana en el discapacitado mental y motor ^(*) (C2 – 4to. Año – 60h)</p> <p>* Patología del lenguaje ^(*) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>* Pedagogía especial ^(*) (C1 – 3er. Año – 60h)</p> <p>* Pedagogía Terapéutica ^(*) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>* Pedagogía Terapéutica en trastornos motores ^(*) (C1 – 4to. Año – 60h)</p> <p>* Taller de Musicoterapia y educación ^(*) (C2 – 4to. Año – 30h)</p> <p>* Terapia ocupacional y laboral en el discapacitado mental y motor ^(*) (C2 – 4to. Año – 60h)</p> <p>* Anatomofisiopatología de la visión ^(**) (C1 – 2do. Año – 45h)</p> <p>* Sistema Braille I ^(**) (C2 – 3er. Año – 45h)</p> <p>* Sistema Braille II ^(**) (C1 – 4to. Año – 45h)</p> <p>* Atención Temprana en el Deficiente Visual ^(**) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>* Orientación y Movilidad ^(**) (C2 – 4to. Año – 45h)</p> <p>* Orientación y formación laboral en el</p>

	<p>* Artístico- Expresiva 75 h ^(***)</p> <p>*Ciencias del Lenguaje 495 h ^(****)</p> <p>De la investigación 120h ^{(*)(**)(****)}</p>	<p>deficiente visual ^(**) (C1 – 4to. Año – 60h)</p> <p>* Taller de Musicoterapia y educación ^(**) (C1 – 4to. Año – 30h)</p> <p>* Deficiencias múltiples ^(**) (C2 – 4to. Año – 45h)</p> <p>* Estimulación y rehabilitación Visual ^(**) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>*Anatomofisiopatología de la audición y fonarticulación^(****) (C1 – 2do. Año – 45h)</p> <p>*Audiología y Audiometría ^(****) (C1 – 3er. Año – 30h)</p> <p>*Educación Auditiva musical ^(****) (C1 – 4to. Año – 75h)</p> <p>*Patología del lenguaje ^(****) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>*Terapia del lenguaje ^(****) (C1 – 4to. Año – 75h)</p> <p>*Lengua de Señas ^(****) (C2 – 3er. Año – 60h)</p> <p>*Taller de interacción de Lengua de Señas ^(****) (C1 – 4to. Año – 30h)</p> <p>*Problemática comunicacional y educativa de los sordos ^(****) (C1 – 4to. Año – 45h)</p> <p>*Modelos educativos bilingües ^(****) (C2 – 4to. Año – 60h)</p> <p>*Modelos educativos orales ^(****) (C2 – 4to. Año – 60h)</p> <p>*Fonética y Fonología ^(****) (C1 – 3er. Año – 105h)</p> <p>* Metodología de la investigación educativa ^{(*)(**)(****)} (C1 – 4to. Año – 60h)</p> <p>* Seminario sobre problemáticas educativas ^{(*)(**)(****)} (C2 – 4to. Año – 60h)</p> <p>*Didáctica Especial y Pasantía de Nivel I ^(*) (C2 – 3er. Año – 90h)</p> <p>*Didáctica Especial y Pasantía de Nivel II ^(*) (C1 – 4to. Año – 90h)</p> <p>* Didáctica especial y Pasantía ^(**) (C2 – 4to. Año – 90)</p> <p>* Práctica, Residencia y Taller de reflexión docente en institución escolar ^{(*)(**)(****)} (C1 – 5to. Año – 150h)</p> <p>*Práctica individual y Taller de reflexión</p>
--	--	--

	<p>Didáctica 180 h (*) 90 h (**)</p> <p>De contacto con la realidad educativa 450 h (*)(**)(***)</p>	<p>docente ^{(*)(**)(***)} (C1 – 5to. Año – 300h)</p>
--	--	---

Fuente: Cuadro presente en cada uno de los planes de estudio de la UNCUYO estudiados. Nosotros elaboramos uno que contiene la información de lastres carreras y lo completamos incluyendo la información del año, cuatrimestre y carga horaria de cada una de los espacios curriculares.

(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.

(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Anexo III

Distribución de los Espacios Curriculares en cada uno de los planes de estudio abordados considerando las siguientes áreas de conocimientos: Filosófica-Social, Psicológica; Pedagógica-Didáctica; Neurociencias.

Áreas	UNSL	UNaM	UNRC	UNCUYO
F I L O S O F Í C A S O C I O L O G Í C A	Sociología de la Ed. 1er.A-C(2)-90h. Filosofía. 2doA-C(1)-90h. Ética y Práctic docente 3er.A-C(2)-60h. Política Educacional 4to.A-C(2)-60h.	Intod. al Conocimiento Científico y Tecn. 1er.A-C(1)-90h Introd. a la Sociología 1er.-C(2)-90h. Problem. Social de la discapacidad 4to.A-C(2)90h.	Sociología. 1er. A-Anual-120h Sociología de la Ed 2do. A-C(1)-60h. Filosofía. 1er. A-C(2)-60h. Historia de la Educ. 1er.A-Anual-120h	Sociología de la Educación ^(*) (**)(***) 1er.-C(2)-60h. Antropología Filosófica ^(*) (**)(***) 2do.A-C(1)-60h. Política, Legislación y Gestión Ed. ^(*) (**)(***) 3er ^(**) (***)-4to ^(*) ..A-C(2)-45h. Problem. Social de la Diversidad ^(*) (**)(***) 4to. A-C(1)-60h
N° EC	4 EC	3 EC	4EC	4 EC ^(*) (**)(***)
Carga Hor.	300 h	270 h	360 h	225 h ^(*) (**)(***)

Fuente:Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas.

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Área	UNSL	UNaM	UNRC	UNCUYO
P S I C O L O G I C A	Taller: Subjetividad y prácticas de aprend 1er. A.-C(1)-60 h	Lengua y Comunicac. 1er. A-C(1)-90 h	Estrategias para el Trabajo Intelectual. 1er.A-Anual- 120 h.	Ps. Evolutiva ^(*) (**)(***) 2do. A-C(1)-90h
	Procesos Ps. Básicos 1er. Año-C(1)- 60 h	Estructura y Desarroll. Psíquico I 1er. A-C(1)-90 h	Psicología. 1er.A-Anual- 120 h.	Ps. Educacac. ^(*) (**)(***) 2do. A-C(2)-60h
	Ps. del Desarrollo 1er. Año-C(2)-90 h	Estructura y Desarroll. Psíquico II 1er. A- C(2)-90 h	Psic. Evolutiva I. 2do.A-C(1)-90 h.	Psicopatología ^(*) (**)(***) 2do. A-C(2)-45h
	Adquisición y desarr. del lenguaje 2do. A-C(1)-60 h	Estructura y Desarroll. Psíquico III 2do. A-C(1)- 90h	Psic. Evolutiva II. 2do.A-C(2)-60 h.	Psicomotricidad ^(*) (**)(***) 3er. A-C(1)-60h.
	Ps. Educacional 2do Año-C(2)-60 h	Análisis Psicológico de la Práctica Educ. 2do. A-C(1)- 90h	Psic. Genética 2do.A-C(1)-90h	Psicolingüística ^(*) (**)(***) 3er. A-C(1)-60h
	Psicopatología 4to.Año-C(1)-60 h	Estructura y Desarroll. Psíquico IV 2do A-C(2)-90 h	Psic. Educacional 2do.A-C(2)-90 h.	Ps.de los trastornos del desarrollo ^(*) (**)(***) 3er. A-C(1)-45h
		Psicopatología 3er. A-C(1)-90 h	Psic. Profunda 2do.A-C(2)-60 h.	Explor. y Orientación Diagnóstica ^(*) (**)(***) 4to. A-C(1)-30h
		Psicomotricidad 3er. A-C(2)- 90 h	Psicología Social. 4to. A-C(1)-60 h.	
			Explor. Psicométrica 4to.A-C(1)-60 h.	
			Psicomotricidad. 3er.A-C(2)-90 h.	
		Psicopatología (Esp)		

			3er., A-C(2)-60 h.	
N° EC	6 EC	8 EC	11 EC	7 EC ^(*) (**)(***)
Carga Hor.	390 h	720 h	900 h	390 h ^(*) (**)(***)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas.

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Área	UNSL	UNaM	UNRC	UNCUYO
P E D A G Ó G I C A D I D Á C T I	Pedagogía 1er. A-C(1)-90 h	Pedagogía General 1er. A-C(1)-90 h	Pedagogía 1er. A-Anual- 120h	Pedagogía ^(*) (**)(***) 1er. A-C(1)-75h
	Educación Especial 1er. A-C(1)-60 h	Introducción a la Educación Especial 1er. A-C(2)-90 h	Introducción a la Ed. Especial 1er. A-C(1)- 60h	Teoría y Desarrollo del currículum ^(*) (**)(***) 2do. A-C(1)-90h
	Instituc. Educativas 1er. A-C(2)-60	Didáctica General 1er. A-C(2)-90 h	Pedagogía Especial 2do. A-Anual-120 h	Integ.e Inserción en la Realidad Ed. I ^(*) (**)(***) 1er. A-C(2)-45h
	Dirección. Gestión y Administración de Instit. Educativas 4to. A-C(2)-60 h	Didáctica de las Cs. Sociales 2do A-C(1)-90 h	Didáctica I (General) 3er. A-C(1)-60 h	Integ.e Inserción en la Realidad Ed. II ^(*) (**)(***) 2do. A-C(2)-30
	Dificul. de aprendizaje e Interv. Pedagógica 3er. A-C(1)-60 h	Recursos Pedagog. y Ter. de la kinesiología 2do A-C(2)-90 h	Didáctica II (del Lenguaje Esc.) 3er. A-Anual-120 h	Talleres Optati. ^(*) (**)(***) 1er. A-C(1)-60h
	La Interv. Educativa en la Problemática del Desarr. Mental y Motor	Didáctica de las Cs. Naturales 2do A-C(2)-90 h	Estrategias de interv. para la persona con Neces. Especiales 3er. A-Anual-120 h	Ped. Espec. ^(*) (**) 3er. A-C(1)-60h Cs. Naturales ^(*) (**)(***)

<p>C A</p>	<p>4to. A-C(1)-60 h</p> <p>La Interv. Educativa en la Problemática de la Sordera.</p> <p>4to. A-C(1)-120 h</p> <p>Educación Artística.: Exp. Corpor. y Musical (C2 – 1er. Año - 90 h).</p> <p>Educación artística: Ed. Visual y Plástica. 2do. A-C(1)-60 h</p> <p>Didáct. yPrác.Docente 2do. AC(2)- 60 h</p> <p>Didáctica de la Lengua 2do. A-C(2)-60 h</p> <p>Literatura Infantil y Juvenil 2do. A-C(2)-60 h</p> <p>Didáctica de las Ciencias Sociales 3er. A-C(1)-90 h</p> <p>Didáctica de las Ciencias Nat. yTecn. 3er. A-C(1)-90 h</p> <p>Did. de la Matemática</p>	<p>Pedagogía Especial 2do A-Anual-180 h</p> <p>Didáctica de la Lengua 2do A-C(2)-120 h</p> <p>Ed. por el Movimiento 3er. A-C(1)-90 h</p> <p>Tecnología 3er. A-C(2)-90 h</p> <p>Didáctica de la Matemáticas 3er. A-C(2)- 120 h</p> <p>Planeamiento Educ. 3er. A-Anual- 90 h</p> <p>Didáctica Especial 3er. A-Anual-180 h Recursos</p> <p>Pedagóg.-Terapéu. de la Ed. Artística 3er. A-C(2)- 90 h</p> <p>Talleres Interdiscip. I, 2do año - 30 h</p> <p>Talleres Interdiscip. II</p>	<p>Didáctica III (De la Matemática) 3er. A-Anual-120 h</p> <p>Planeamiento Institu. 3er. A-C(2)-60 h</p> <p>Orientación y Cap. Laboral 4to. A-Anual-120 h</p> <p>Didáctica IV (Cs. Sociales. y Nat) 4to. A-C(2)- 60</p> <p>Práctica de la Ens. Especial 4to. A-Anual- 300 h</p> <p>Taller de Trabajo Interdisciplinario I 3er. A-C(2)-30 h</p> <p>Sem: Def. Mental. (Obligatorio) 3er..A-C(1)-30 h</p> <p>Sem: Trast. Motores. (Optativo) 3er. A-C(1)-30 h</p> <p>Sem: Def. Sensorial,</p>	<p>1er. A-C(1)-75h</p> <p>Didáctica de las Cs. Naturales ^(*)(^{**})(^{***})</p> <p>4to. A-C(1^(*)2^(**))-30h</p> <p>Talleresoptativ. ^(*)(^{**})(^{***})</p> <p>1er. A-C(2)-60h</p> <p>Cs. Sociales^(*)(^{**})(^{***})</p> <p>1er. A-C(2)- 75h</p> <p>Didáctica de las Cs. Sociales ^(*)(^{**})(^{**})</p> <p>4to. A-C(1^(**)2^(*)(^{***}))-30h</p> <p>Matemática ^(*)(^{**})(^{***}) 1er. A-C(1)-90h</p> <p>Didáctica de la Matemática ^(*)(^{**})(^{***})</p> <p>3er. A-C(1^(**)2^(**))-60h</p> <p>Comunicación Lingüística I ^(*)(^{**})(^{***}) 1er. A-C(2)-60h</p> <p>Comunicación Lingüística II ^(*)(^{**})(^{***}) 2do. A-C(2)-60h</p> <p>Didáctica de la Lengua ^(*)(^{**})(^{***})</p>
----------------	---	--	--	---

	<p>3er. A-C(1)-90 h</p> <p>Investigación Ed. y Práctica Docente.</p> <p>4to. A-C(2)-90 h</p> <p>Práctica I: Taller: La problemática de la realidad educ. 1er. A-C(1) - 45 h</p> <p>Práctica II: Taller: La Práct. Educ., las Instit. y el Contexto 1er. A-C(2)-45</p> <p>Práctica III: Seminario-Taller: El niño de alto riesgo. 2do. A- C(1)-45 h</p> <p>Práctica IV: Taller: La Práctica Docente y el Aula 2do. A-C(2)-45 h</p> <p>Práctica V: Observ. y Práctica de la Enseñanza 3er. A-Anual-245 h</p> <p>Práctica VI: Taller: Est. de Casos 4to.</p>	<p>3er. año - 30 h</p> <p>Talleres Interdiscip. III 4to. año - 30 h</p> <p>Seminario I 4to. A-C(1)-45 h</p> <p>Seminario II 4to. A-C(2)-45 h</p> <p>Práctica Profesional Docente y Tecnológ. 4to. A-Anual- 350 h</p>	<p>(Optativo)</p> <p>3er. A-C(2)-30 h</p> <p>Taller de trabajo interdisciplinario II 4to. A-C(2)-30 h</p> <p>Sem: Ed. Especial y Salud. (Obligatorio) 4to. A-C(1)-30 h</p> <p>Sem.: Organización, Administración y Conducción de Centros de Atención para Personas con Nec. Especiales. (Optativo) 4to. A-C(1)-30 h</p> <p>Sem: Défic.Múltiples. (Optativo) 4to. A-C(2)-30 h</p>	<p>3er. A-C(2)-30h</p> <p>Didáctica de la Lect. y Escritura ^(*)^(**)^(***)</p> <p>3er. A-C(2)-30h</p> <p>Educación Artística: Plástica ^(*)^(**)^(***)</p> <p>2er. A-C(2)-30h</p> <p>Educación Artística: Música ^(*)</p> <p>2do. A-C(1^(*)2^(**)3^(***))-30h</p> <p>Ed. Artística: Exp. Corporal ^(*)^(**)^(***)</p> <p>3er. A-C(2)-30h</p> <p>Tec. de la Información y de las Com. ^(*)^(**)^(***)</p> <p>4to. A-C(1)-60h</p> <p>Atención Tempr. en el Disc.Mental y Motor ^(*)</p> <p>4to. A-C(2)-60h</p> <p>Atención Tempr. en el Deficiente Visual ^(**) 3er. A-C(2)-60h</p> <p>Ped. Terapéutica ^(*)</p> <p>3er. A-C(2)-60h</p>
--	---	--	--	--

	<p>A-C(1)-45 h</p> <p>Práctica VII: Práctica Profesional 4to. A-C(2)- 145 h</p> <p>Los cursos optativos que figuran en El Plan de Estudio son los siguientes Seminarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diagnós. Diferencial e Intervención Educ. en niños ciegos. - Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Especial. - Atención Temprana. - La Intervención Psicomotriz en Niños con Problemas del Desarrollo. - La Intervención Psicopedagógica en Niños con patologías Severas. - Diagnóstico y Diseño de Intervención Comunitaria en Sujetos de Alto Riesgo. - La Educación para el trabajo de los Sujetos con NEE. Programas de Intervención. - Las Inteligencias Múltiples, las Habilidades Cognitivas y la 			<p>Ped. Terapéutica en Trastornos Motores (*) 4to. A-C(1)-60h</p> <p>Taller de Musicoter. y Educación (*) (**) 4to. A-C(1(**)2(*))-30h</p> <p>Terapia Ocupacional .y Laboral en el Disc. Mental y Motor (*) 4to. A-C(2)-60h</p> <p>Orientac. y Formación Laboral en el Defic. Visual (**) 4to. A-C(1)-60h</p> <p>Sistema Braille I (***) 3er. A-C(2)-45h</p> <p>Sistema Braille II (***) 4to. A-C(1) 45h</p> <p>Orien.y Movilidad(**) 4to. A-C(2)- 45h</p> <p>Deficien. Múltiples(**) 4to. A-C(2)-45h.</p> <p>Est. y Rehabilitación Visual (**) 3er. A-C(2) 60h</p>
--	---	--	--	---

	<p>Educación Especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Intervención psicopedagógica en niños autistas. - La escritura de los niños sordos. 			<p>Educación Auditiva musical ^(***)</p> <p>4to. A-C(1)-75h</p> <p>Lengua de Señas ^(***)</p> <p>3er. A-C(2)-60h</p> <p>Taller de interacción de Leng. de Señas ^(***)</p> <p>4to. A-C(1)-30h</p> <p>Prob. Comunicacional y Educativa de los Sordos ^(***)</p> <p>4to. A-C(1)-45h</p> <p>Modelos Educativos Bilingües ^(***)</p> <p>4to. A-C(2)-60h</p> <p>Modelos Educativos Orales ^(***)</p> <p>4to. A-C(2)-90h</p> <p>Metodología de la Inves. Educat. ^{(*)(**)(***)} 4to. A-C(1)-60h</p> <p>Seminario sobre Probl. Educ. ^{(*)(**)(***)}</p> <p>4to. A-C(2)-60h</p> <p>Didáctica Especial y</p>
--	---	--	--	--

				Pasantía de Nivel I ^(*) 3er. A-C(2)-90h Didáctica Especial y Pasantía de Nivel II ^(*) 4to. A-C(1)-90h . Didáctica Especial y Pasantía ^(**) 4to. A-C(2)-90 Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente en Institución Escolar ^{(*)(**)(***)} 5to. A-C(1)-300h Práctica Individual y Taller de Reflexión Docente ^{(*)(**)(***)} 5to. A-C(1)-150h.
N° EC	23 EC	20 EC	17 EC	32 EC ^(*) 34EC ^(**) 30 EC ^(***)
Carga Hor.	1815 h	2030	1440 h	2130 ^(*) 2175 ^(**) 1980 ^(***)

Fuente:Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas.

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

^(**) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.

^(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Área	UNSL	UNaM	UNRC	UNCUYO
N E U R O C I E N C I A S	Fund Neurobiológicos del Desarrollo 2do A-C(1)-90 h	Anatomofisiología y Madurac. del Sistema Nervioso Central 1er. A-Anual180 h	Neurofisiología y Psicofisiología 2do. A-C(1)-60 h	Anatomoneurofisiología ^(*) ^(**) ^(***) 2do. A-C(1)-60h
	Problem. del Lenguaje y de la Comunicación 3er. A-C(2)-60 h	Patol. Neurológicas y Genéticas 2do A-C(2)-90 h.	Neuropsicología 2do. A-C(2)-90	Neuropatología ^(*) ^(**) ^(***) 2do. A-C(2)-45h Patol. del lenguaje ^(*) ^(**) 3er. A-C(2)-60h
	Neuropatología 4to. A-C(1)-60 h	Trastorno de la Comun. Humana 2do A.-C(1)-90 h	Estructuración y Patología del Leng. 3er. A-C(1)-90 h	Patol. del lenguaje ^(*) ^(**) 3er. A-C(2)-60h Anatomofisiopatología de la visión ^(**) 2do. A-C(1)- 45h
	Los cursos optativos que figuran en El Plan de Estudio son los siguientes Seminarios: - Diagn. Diferencial. - Equipamiento protésico y Rehabilitación Auditiva. - Introducción a la Audiología y Audiometría.			Anatomofisiopatología de la audición y fonoarticulación ^(****) 2do. A-C(1)-45h Audiología y Audiometría ^(****) 3er. A-C(1)-30h Terap. del lenguaje ^(****) 4to. A-C(1)-75h Fonética y Fonología ^(****) 3er. A-C(1)-105h
N° EC	3 EC	3 EC	3 EC	3 EC ^(*) ^(**) 7 EC ^(****)
Carga Hor.	210 h	360 h	240 h	165 ^(*) 150 ^(**)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las fuentes consultadas.

^(*) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.

- (***) Carrera: Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales.
(***) Carrera: Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje.

Anexos CD

Material empírico:

- Planes de estudio:

Profesorado de educación especial. UNSL

Profesorado de Educación Especial. UNaM

Profesorado en Educación Especial. UNRC

Profesorado terapéutico de grado universitario en discapacitados mentales y motores.
UNCUYO

Profesorado terapéutico de grado universitario en deficientes visuales. UNCUYO

Profesorado de grado universitario en sordos y terapia del lenguaje. UNCUYO

- Cuestionarios:

Cuestionario nro. 1. UNSL

Cuestionario nro. 2. UNaM

Cuestionario nro. 3. UNRC

Cuestionario nro. 4. UNRC

Cuestionario nro. 5. UNCUYO

Cuestionario nro. 6. UNCUYO