

## FORMACIÓN DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL<sup>1</sup>

Marhild Cortese  
[mcortese@hum.unrc.edu.ar](mailto:mcortese@hum.unrc.edu.ar) / [cferniot@fibertel.com.ar](mailto:cferniot@fibertel.com.ar)  
 Universidad Nacional de Río Cuarto  
 República Argentina

### Introducción

En nuestro país, en los inicios de 1960 la formación docente del educador especial comienza a formar parte de la oferta educativa en los institutos de formación superior no universitarios y, algunos años más tarde, 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. A los que se debe agregar, un saber científico y técnico sobre las deficiencias humanas que, al decir de Pérez de Lara (2001)

... se empeña en definir las, clasificarlas y otorgarles identidades construida 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 (Pérez de Lara, 2001, p. 298)

En ese sentido, es posible encontrar numerosos escritos académicos caracterizando distintos aspectos de las personas con deficiencias; por ejemplo, la psicología del niño sordo, las características cognitivas del deficiente mental, las características de desánimo y apatía atribuidas a las personas ciegas, entre otras. Y para cada una de ellas se proponían tratamientos específicos.

En el campo de la educación especial comienza a gestarse un cambio a partir de la década de 1960, que se caracterizó por plantear una nueva forma de entender la discapacidad y las deficiencias a partir de considerarlas, ya no como una característica innata de la persona como en la etapa anterior, sino en relación con los factores ambientales y el contexto. Surgen nuevos conceptos como *sujeto con necesidades educativas especiales*, *problemas de aprendizaje*, *recursos educativos*, y en el plano de las prácticas educativas el concepto de *integración escolar*.

En nuestro país, si bien es posible encontrar prácticas de integración educativa de sujetos en situación de discapacidad a partir de la década de 1970, es recién con la Ley Federal de Educación (1993) que se legalizan, en el contexto de un gobierno que protagonizó la mayor expresión de los valores propios de la política neoliberal que registre nuestra historia.

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 denomina adaptaciones curriculares, realizadas generalmente por especialistas, pasando a ser la integración una cuestión meramente técnica (Guglielmino, 2013).

En las **últimas décadas**, también en nuestro país, surgieron nuevas prácticas discursivas que, al mismo tiempo que interpelaron el discurso neoliberal de la década de 1990, se preocuparon por defender los derechos humanos y plantearon 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 ámbito educativo, el trabajo de investigación del que forma parte el presente escrito tuvo como propósito 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 la intención de comprenderlos en relación a los códigos curriculares<sup>2</sup> que presiden su formulación y el perfil de educador especial que pretenden, considerando su contexto de producción y emergencia.

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).

En el trabajo realizado, se consideró 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.

De Alba (2000) menciona 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 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 al currículo en la práctica educativa. En relación a las *dimensiones generales* del currículo, son aquellos aspectos que están presentes en todos ellos, 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 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, p. 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.

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 propios (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 (Barco, 2005, p. 49)

Esta descripción que realiza la autora refiere a los distintos aspectos que se consideran en la textualización de un documento curricular. Se pueden pensar como los elementos que interrelacionados conforman el discurso pedagógico, el que materializa los acuerdos alcanzados entre distintos grupos de poder a través del desarrollo de diferentes estrategias de negociación.

El trabajo realizado permitió reflexionar sobre tres aspectos que se derivan de los objetivos planteados: procesos por los que se gestionaron las propuestas curriculares ofrecidas, los códigos curriculares que presiden cada plan de estudio y los perfiles docentes que promueven. El presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre el último aspecto, más precisamente sobre las orientaciones en la formación docente en el campo de la educación especial identificadas en el trabajo de investigación y que posibilitan diferentes perfiles profesionales.

### **Sobre la metodología elegida para el estudio**

La tarea de investigación se llevó a cabo respetando los principios de la metodología cualitativa, la que remite a los principios del paradigma interpretativo, paradigma que respeta la identidad de los fenómenos sociales sin querer asimilarlos a los fenómenos naturales. 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, p. 49).

Se seleccionaron como unidades de análisis<sup>3</sup> 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).

Se trata de una muestra intencional que se seleccionó considerando la similitud de las normativas que contextualizaron la elaboración de la propuesta curricular, la historia de las universidades y, fundamentalmente, la preocupación que estas universidades demostraron por revisar y cambiar sus planes de estudio en la década de 1990. 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, se excluyó la Universidad Nacional de Formosa porque su proceso de normalización<sup>5</sup> tuvo tiempos diferentes y la revisión del plan de estudio fue posterior al de las universidades consideradas.

En cada institución se identificaron informantes clave entre los profesores representantes de las universidades ante la Red Nacional de Carreras y Cátedras de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES)<sup>4</sup> quienes facilitaron la entrada al campo, el acceso a la información y la concreción de los cuestionarios, aunque es necesario reconocer que los planes de estudio son documentos públicos accesibles a quienes estén interesados en consultarlos.

Las estrategias de recolección de datos utilizadas en el estudio fueron el análisis de documentos y los cuestionarios. 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, Harris, Skipper y Allen, 1993; Ruiz Alabuénaga e Ispizua, 1989, en Valles 2007).

En cuanto a la entrevista en profundidad la dificultad surgió para concretarlas debido a la distancia que media entre las universidades seleccionadas para este estudio. Por lo cual se decidió realizar cuestionarios escritos que se elaboraron incluyendo preguntas abiertas, con la posibilidad de que los respondientes pudieran agregar y explayarse de acuerdo a lo que consideraran necesario. Es un instrumento valioso y, en el caso del presente trabajo, la única forma de obtener información de los actores que intervinieron en la elaboración de los planes de estudio.

En relación al análisis de documentos, se identificaron y analizaron los currículos prescriptos (planes de estudio) de formación de educadores especiales de las cuatro universidades nacionales. También se estudió la normativa oficial que reguló la elaboración de los planes de estudio en las universidades nacionales en la década de 1990, cuyo contenido debió ser significado en cada contexto universitario al momento de la modificación curricular. Los documentos que se consideraron 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).

En cuanto al cuestionario, se les seleccionó para que lo respondan dos docentes integrantes de cada una de las comisiones curriculares que trabajaron en las diferentes universidades en la elaboración de los documentos curriculares. Los interrogantes que se plantearon tuvieron como finalidad obtener información que posibilitara alcanzar el propósito propuesto en este trabajo. Muchas de ellas referían a cómo se gestó 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 se preguntó 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.

El protocolo del cuestionario se anexó a una nota en la que se les solicitaba a los docentes que lo respondieran por escrito y se les explicaba el contexto en el que se realizaba el trabajo de investigación, los objetivos planteados, entre otros aspectos. De los ocho docentes seleccionados seis respondieron al cuestionario, quienes además anexaron a las respuestas publicaciones de sus autorías realizadas sobre el proceso de trabajo llevado a cabo en el momento de elaborar los currículos de formación o sobre la implementación de los planes de estudio. Se estableció con la mayoría de estos docentes una comunicación vía correo electrónico cuyos aportes fueron valiosos, por lo que se incluyó como material empírico<sup>6</sup> de la investigación.

Los cuestionarios enriquecieron el análisis, facilitando la incorporación de nuevos datos a la información lograda a través de los documentos considerados. Además permitió comparar la información obtenida a través de las diferentes estrategias utilizadas y captar el significado de las acciones de los integrantes de las comisiones curriculares responsables de la elaboración de los planes de estudio.

### El análisis de datos y las categorías de investigación

Se distinguieron cinco categorías de investigación: 1) *Contexto de emergencia de los planes de estudio*; 2) *Criterios para la elaboración curricular*, 3) *Lógica curricular*; 4) *Contenidos disciplinares* y 5) *Con-formación docente*.

1) La categoría *contexto de emergencia de los planes de estudio*, permitió analizar el devenir de la carrera en cada una de las universidades. Distinguiendo al interior de la misma dos dimensiones: *antecedente de la carrera* y *procedimiento de consulta curricular*. En cuanto a la primera se analizó el momento socio político en que se inicia el dictado de las carreras, la historia de cada universidad y se identificaron los cambios de planes de estudio que tuvieron lugar. En relación a la segunda dimensión se estudió cómo se gestó la necesidad de revisar y reelaborar los planes de estudio motivos de este trabajo, y las estrategias que utilizaron para abordar la tarea de modificación curricular en cada una de las universidades. 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 (Goodson, 2003).

2) La categoría *criterios para la elaboración curricular según la normativa vigente*, posibilitó 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. Se identificaron las disposiciones legales promulgadas desde los agentes del estado que normativizaron en aquel momento la formación docente, se analizaron y se elaboraron las dimensiones de análisis en relación a los elementos curriculares que las mismas contemplan y que se consideraron significativos en el marco de este trabajo: *concepto de la formación docente*, *organización curricular* y *títulos de grado*. Finalmente, se reflexionó sobre los contextos donde se textualiza el discurso curricular, el campo recontextualizador oficial y el campo recontextualizador pedagógico.

3) La tercera categoría elaborada la *lógica curricular*, tuvo 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, p. 105). En el caso de este estudio regulan la formación en 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. En esta categoría, se analizaron las denominaciones de las carreras y los títulos ofrecidos en los planes de estudio, se identificaron y caracterizaron los espacios curriculares seleccionados, su organización y distribución en la propuesta curricular, las instancias de integración de conocimientos, entre otros aspectos. Se distinguieron tres dimensiones de análisis: *Denominación de las carreras y títulos ofrecidos*; *Característica y ponderación de los espacios curriculares* y *Estructuración de los espacios curriculares*.

4) Otra categoría es la que se denominó *contenidos disciplinares*; en ella se estudiaron 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 se analizaron los propósitos planteados en los diferentes planes de estudio en relación a la formación de los educadores especiales. En su interior se distinguieron dos dimensiones: *objetivos* y *áreas disciplinares*.

5) La categoría denominada *con-formación docente* estudió el perfil docente que desde cada plan de estudio se espera, lo que implicó 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 se distinguieron dos dimensiones de análisis: *Perfil del título* y *Alcances del título*. Esta categoría posibilitó 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 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 (Ver Anexo I).

### Propuestas de formación docente en el campo de la Educador Especial

El estudio realizado posibilitó identificar tres orientaciones en las propuestas de formación docente en el campo de la educación especial: 1) *Formación docente con una orientación pedagógica didáctica con acento en lo social, otorgándole a la formación una tendencia crítica-reflexiva*, 2) *Orientación pedagógico-didáctica con acento en lo psicológico* y 3) *Orientación pedagógico- didáctica con acento en lo social y en contenidos referidos a intervenciones propias de cada discapacidad*

1) En la primera orientación, se evidencian elementos que conducen a pensar una formación docente con una *orientación pedagógica didáctica con acento en lo social*, otorgándole a la formación una tendencia crítica-reflexiva. 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 los planes de estudio refieren a 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 la perspectiva crítica en educación 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. Consideran que no es solo la educación especial la que debe replantear su accionar, sino también la educación general.

El interés por lograr la formación de ese profesional se evidencia en los espacios curriculares planteados y, más precisamente, en los objetivos y contenidos que proponen para cada uno de ellos. También en la secuenciación de los contenidos, las relaciones que tejen entre ellos y los distintos espacios de práctica que consideran a través de lo que denominan *Trayecto de la práctica*.

2) En el segundo tipo de orientación de formación identificada se evidencian elementos que nos conducen a describirla como una *orientación pedagógica didáctica con acento en lo psicológico*, se distingue en la formación ofrecida ciertas tendencias hacia el modelo constructivista. En estas propuestas curriculares se evidencia el interés por 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. En otras palabras, 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 mencionan al trabajo en contextos de salud y algunas propuestas refieren 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.

3) En un tercer tipo de orientación, en relación a la formación ofrecida, se identifican elementos que conducen a pensar en una *orientación pedagógico-didáctica con acento en lo social y en contenidos referidos a intervenciones propias de cada discapacidad*. Estas propuestas educativas ponen en evidencia el interés por formar un profesional cuya salida laboral se puede diferenciar en dos campos. Uno de ellos relacionado al contexto educativo para el cual se evidencian propuestas que favorecen la formación de un docente capaz de reflexionar sobre su propia práctica, con una sólida formación en los aspectos pedagógicos-didácticos. Al mismo tiempo se identifican algunos aspectos que nos conducen a mencionar el interés por formar un docente crítico, donde la reflexión sobre los principios éticos y el compromiso con la comunidad se manifiestan 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 se pone en evidencia en la formación ofrecida desde estos planes de estudio refiere a trabajar aspectos educativos propios de cada tipo de discapacidad, el número de materias que tienen como propósito formar a los futuros egresados en un tipo de discapacidad específica es significativo en cada propuesta curricular. 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.

El análisis realizado refleja una vez más el interés presente en todas las universidades por superar las lógicas tradicionales que guiaron la formación profesional donde primó una formación tecnicista a favor de currículos más integrados, donde se identifican elementos que 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.

### Reflexiones finales

Las orientaciones de formación identificadas, así como el docente que se pretende formar 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 el centro educativo del que forman parte, en otras palabras, estudiar el significado y sentido que los actores de cada universidad le otorgan 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.

El trabajo realizado debe conducir a plantear nuevos interrogantes que permitan reflexionar sobre la formación de educadores especiales para el Siglo XXI, con la intervención de los actores institucionales de las distintas universidades nacionales donde se ofrece la carrera, considerando los aportes y problemas de las distintas experiencias, para que el trayecto construido en cada universidad nacional pueda ser resignificado y valorado desde las otras, siempre respetando las singularidades.

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. Sin embargo, 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 practican las relaciones intersubjetivas que cobran cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por eso las conclusiones y reflexiones finales de este estudio están imbuidas de la relatividad de un análisis teórico que se completaría con la complementariedad de las prácticas concretas, para validar efectivamente la producción realizada.

## Notas

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte del trabajo de investigación llevado a cabo para obtener el título de Magister en Educación y Universidad, otorgado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El estudio se denominó *Formación Universitaria del Profesor en Educación Especial. Análisis Curricular de Planes de Estudio*, dirigida por la Mgter. Ana Vogliotti y co-dirigida por la Dra. Mónica Castilla. Noviembre de 2014.

<sup>2</sup> "... un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el curriculum será un suceso (acontecimiento)" (Lundgren, 1997, p. 21).

<sup>3</sup> Las unidades de análisis refieren a aquello sobre lo cual se estudiará, pueden ser: sujetos, situaciones, documentos, organizaciones, comunidades, etc. (Mendizábal, 2007).

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Materiales empíricos es el término que algunos autores prefieren utilizar para referirse a lo que tradicionalmente era denominado como datos (Denzin y col., 1994).

## Referencias

- Althusser, L. (1975). *Ideología y Aparatos del estado*. Barcelona, España: Laia.
- Barco, S. (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*. Neuquén, Argentina: Educa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.
- Contreras, D. J. (1994). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid, España: Akal.
- De Alba, A. (1995). *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- 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, pp. 71-80.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California, Estados Unidos: Sage.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: Roure.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- 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. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Macchiarola, V. (2000). *El currículo de la formación docente*. Córdoba, Argentina: Educando. Colección Universidad.
- McLarem, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

- Pansza, M. (1988). *Pedagogía y currículo*. México D.F., México: Gernika.
- Pérez De Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Política y Poéticas de la diferencia*. Barcelona, España: Leartes.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

## Documentos

### Leyes Nacionales

- Ley Federal de Educación 24.195/94.
- Ley de Educación Superior 24.521/95.
- 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 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.*

**Artículo recibido:** 11 de Agosto de 2015

**Artículo aceptado:** 13 de Mayo de 2016



Anexo I

Figura que ilustra la metodología elegida y las categorías de análisis construidas en el estudio

