

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

# **Formación docente en educación especial: un estudio comparativo.**

Granja, Guadalupe, Eberle, Sebastián Martín, Calabrese, Verónica y García, Yanina.

Cita:

Granja, Guadalupe, Eberle, Sebastián Martín, Calabrese, Verónica y García, Yanina (2008). *Formación docente en educación especial: un estudio comparativo. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/315>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/6a6>

# FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Granja, Guadalupe; Eberle, Sebastián Martín; Calabrese, Verónica; García, Yanina  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El presente trabajo pretende abordar, desde el giro contextualista-situacional propuesto por la Psicología Socio Cultural, la formación de los docentes de Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de indagar si la misma prepara al docente para proveer a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las intervenciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, considerando al diseño curricular común como parámetro tal como lo prevee Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Educación, 1998). En este sentido, se analiza la currícula correspondiente y se la compara con la currícula de la formación de docentes de Primaria en el mismo distrito. Paralelamente, se plantea el problema de la capacitación de los docentes de primaria para la derivación de niños al sistema de Educación Especial y la de los docentes de Educación Especial para la integración de los mismos al sistema común.

## Palabras clave

Educación Especial Formación Docente

## ABSTRACT

TRAINING OF TEACHERS DEDICATED TO SPECIAL TEACHING: A COMPARATIVE STUDY

Based on the contextual-situational turn proposed by the Socio-Cultural Psychology, the present paper intends to approach the issue concerning the training of teachers dedicated to special teaching in the city of Buenos Aires. The aim of this study is to find out whether such training makes the teachers capable of providing the children with special educative needs the tools required to enable them to access the curriculum. In this sense, the frame of the ordinary curriculum is taken as a parameter, pursuant to the Framework Agreement for Special Teaching (Department of Education, 1998). The corresponding curricula is analyzed and compared with the curricula used for the training of primary school teachers in the same district. Additionally, the present work includes a parallel study regarding the training of teachers related to the derivation of children to the special education system, and also the training of teachers dedicated to special education regarding the integration of those children into the ordinary system.

## Key words

Special Education Teacher's Training

## PALABRAS PRELIMINARES

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Educación, 1998) se establece que una de las funciones de la Educación Especial es la de proveer a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, considerando al diseño curricular común como parámetro.

El problema que convocó a este trabajo es la pregunta acerca de si la escuela de Educación Especial respeta ese parámetro, enfocando nuestra mirada no sólo sobre el la unidad de análisis "sujeto con Necesidades Educativas Especiales", sino también sobre

otros de los componentes que intervienen en una actividad propuestos por Engeström, según el uso de la categoría de actividad como unidad de análisis para el estudio de la situación educativa que proponen Ricardo Baquero y Flavia Terigi (i): el docente de Educación Especial y su formación profesional como sujeto e instrumentos. Comparamos la Currícula de la Formación Docente del Profesorado en Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires con la Currícula de Formación Docente para Nivel Primario de la misma ciudad, con el objetivo de detectar las diferencias existentes y formular hipótesis acerca de los factores que condicionarían y sustentarían estas diferencias y de las implicancias que estas diferencias tendrían para la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

### **Distintas formaciones docentes, ¿distintos alumnos?**

Al abordar el objeto de estudio elegido, descubrimos que existen diversos títulos docentes: Profesorado para Nivel Primario, Profesorado en Educación Especial con Orientación en Retardo Mental, Profesorado en Educación Especial con Orientación en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje, y Profesorado en Educación Especial con Orientación en Deficiencia Visual.

Vemos así que la formación docente terciaria en la Ciudad de Buenos Aires está diversificada en función de las características de los alumnos que serán educados por cada tipo de docente, incluso podríamos decir, en función de los déficits que portarían los alumnos. Esta división supone también una homogeneización de los alumnos que concurren a la Escuela Primaria. De esta manera, desde la formación docente misma se deja ver un obstáculo para la integración.

### **¿Capacitación para la toma de decisiones? Integración**

Además de lo anteriormente formulado, observamos que en la Currícula de la formación para docentes de Nivel Primario no hay asignaturas que versen acerca de la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales. Los docentes de escuela primaria no obtendrían en su formación los conocimientos necesarios para tener en su aula a un niño de estas características. Sólo encontramos una asignatura optativa dedicada a la integración de estos alumnos. Al no ser una asignatura obligatoria, entendemos que la integración es concebida como algo excepcional, contingente, que escapa a la norma y con respecto a lo cual no todos los docentes necesitarían capacitación.

A su vez, en la currícula de formación docente para Educación Especial, encontramos sólo un seminario de 48 hs cátedra totales acerca de los procesos de integración e interdisciplina.

A pesar de lo antedicho, encontramos que en el Acuerdo Marco para la Educación Especial, entre los criterios para la transformación de la Educación Especial, se prescribe: "Las prestaciones de la Educación Especial se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento; La atención en centros o escuelas especiales en los casos en que otras estrategias no se consideren suficientes, o cuando los alumnos presenten necesidades educativas tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes aún con los apoyos correspondientes. La imposibilidad de escolarización en ámbitos comunes deberá ser constatada por la evaluación de los alumnos y sus contextos, por los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinarios. En todos los casos se proveerán las medidas necesarias para garantizar los espacios y tiempos de integración parcial que sea posible" (ii). Nos preguntamos acerca de la accesibilidad de estos lineamientos, en el sentido desarrollado por Terigi: "el grado en que una determinada propuesta de la política educativa puede ser asumida por los docentes, en función de las herramientas pedagógicas en general, y didácticas en particular, de que disponen o que podrían elaborar en las condiciones concretas en que tiene lugar su labor. (...) Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Formula sus postulaciones sin advertir las dificultades que para su realización plantean

las condiciones institucionales de la escolarización, que usualmente la misma política deja intactas" (iii).

### **Contenidos curriculares "diversos"**

Analizando la currícula de la carrera de Profesorado en Educación Especial que se dicta en la Ciudad de Buenos Aires, encontramos las siguientes características:

1) Está dividido en cinco trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados entre sí: Trayecto de Formación General (848 hs. Cátedra totales), Trayecto de Formación Centrado en la Modalidad de Educación Especial (972 hs), Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza de Áreas Curriculares (704 hs), y Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (840 Hs). Por su parte, el Trayecto de Formación Orientado se concreta en tres opciones: Retardo Mental (792 hs), Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje (836 hs) y Deficiencia Visual (900 hs). Podemos observar que el trayecto al que están dedicadas la mayor cantidad de horas es el centrado en la modalidad de Educación Especial, mientras que el que menor carga horaria tiene es el orientado a la enseñanza de áreas curriculares.

2) En la currícula de la Formación Docente para el Nivel Primario, cada una de las asignaturas del Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el nivel primario - tales como Enseñanza de Matemática, del Lenguaje, de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales- está compuesta por dos módulos cuatrimestrales. Cuentan además con un seminario de Alfabetización en el 1er. Ciclo y de Enseñanza de la Matemática en el 2do. Ciclo. Por el contrario, en el caso de la formación de docentes en Educación Especial, a la enseñanza de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales se les dedica sólo un módulo cuatrimestral, y no cuentan con los seminarios adicionales de refuerzo en las áreas de alfabetización y Matemática, obteniendo una diferencia de 288 horas menos en la formación de los docentes de Educación Especial. Sin embargo, la descripción de los contenidos de estas asignaturas es llamativamente idéntica en ambas currículas, de manera que se obliga a los futuros docentes a aprender los mismos contenidos en la mitad de tiempo.

3) La diferencia horaria antes nombrada es compensada con espacios curriculares como "Las Artes y su aporte para los sujetos con discapacidad", y "Aportes de la expresión corporal para los sujetos con discapacidad", con un total de 128 hs totales, que no se encuentran en la formación del docente de Nivel Primario (iv), y que denotan la importancia que se le atribuye a la formación no intelectual de los niños con Necesidades Educativas Especiales. La justificación que aparece en la currícula para la inclusión de estas asignaturas en la formación, es que "busca generar una reflexión y una práctica respecto del valor educativo de las artes, en cuanto dimensión de la vida personal y social cuyo desarrollo potencia el disfrute y la conquista de la autonomía en todas las personas". A diferencia de lo propuesto por Dubet (v), quien explica que la escuela como proyecto político de la modernidad para los niños apuntaba a la obtención de la autonomía por medio de la sujeción y la heteronomía, en este caso vemos cómo la autonomía se intenta lograr por medio de los espacios curriculares que son menos representativas en la escuela regular.

4) Por otro lado, en la formación para docentes de Primaria hay una asignatura dedicada a la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana que no encuentra correlato en la formación de los docentes en Educación Especial. Esto nos conduce a preguntarnos acerca de la condición en la que se encuentran los niños que concurren a escuelas de Educación Especial. Al decir de Skliar, "la alteridad deficiente rara vez es vista como perteneciendo a una Nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, clase social, edad, género y actores/productores de narrativas propias" (vi).

### **ALGUNAS CONCLUSIONES**

A través de la comparación de los lineamientos curriculares para el Profesorado de Educación Especial y los de la Formación

Docente para Nivel Primario, pudimos constatar que existe una diferencia en la cantidad de horas que cada carrera asigna a la formación de los docentes en las asignaturas que transmiten los contenidos curriculares a enseñar a los alumnos, de manera que la formación de docentes del Profesorado en Educación Especial cuenta con menos horas para la transmisión de estos contenidos. De hecho, dentro de la formación docente del Profesorado de Educación Especial, el trayecto curricular centrado en la enseñanza de las áreas curriculares es el que dispone de menor carga horaria. Se le otorga de esta manera menor relevancia a la transmisión de los contenidos curriculares a enseñar por los docentes, mientras que se atribuye mayor importancia relativa a las asignaturas abocadas al estudio de los déficits que portan los alumnos.

Encontramos también que esta diferencia horaria se ve compensada por una mayor presencia, en los lineamientos curriculares de la formación de docentes de Educación Especial, de asignaturas relacionadas con las artes y la expresión corporal.

Otra diferencia hallada fue la ausencia, en la formación de docentes de Educación Especial, de la asignatura "Formación Ética y Ciudadana".

Encontramos también que en ambos lineamientos curriculares es muy baja la cantidad de horas dedicadas a los procesos de integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas de Nivel Primario. Podríamos pensar que esto indica la escasa prioridad otorgada, y muestra también de qué manera se favorece así la desconexión entre los sistemas educativos, pensados como paralelos: la escuela de Educación Especial y la escuela primaria regular como trayectos que sólo en casos excepcionales llegan a cruzarse. Si bien la integración está planteada como un objetivo desde la legislación sobre Educación Especial, y la derivación a centros específicos de Educación Especial como la última instancia a considerar, la formación docente no apunta o no está lo suficientemente orientada a la consecución de estos objetivos.

La formación de los docentes está basada en una concepción de los alumnos que los clasifica según su déficit o, en el caso de que no posea alguno de los especificados, los somete a la función homogeneizadora del dispositivo escolar moderno. Esta diferencia entre los alumnos se visibiliza a través de la concepción de un curso único de desarrollo, con un ritmo y velocidad prefijados para el aprendizaje, según normas estandarizadas postuladas por la escuela como proyecto político. Los alumnos que no se ajustan a estos objetivos son rotulados como "poseedores de una dificultad de aprendizaje", y se los excluye del colectivo al que habían sido asignados, para lograr así una mayor homogeneidad de los restantes alumnos y que estos sí puedan alcanzar los objetivos propuestos. Como expresa Baquero, un alumno "en" problemas pasa a ser un niño "con" problemas, trasladando una dificultad que es específicamente escolar a toda la vida del sujeto (vii).

## NOTAS

(i) Cfr. BAQUERO, R.: "En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", p. 20-24

(ii) CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, "Acuerdo Marco para la Educación Especial", en: Documentos para la Concertación, Ministerio de Cultura y Educación, Serie A N° 19, Diciembre 1998

(iii) TERIGI, F.: "Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza", en: TERIGI, F.: (Comp) Diez miradas sobre la escuela primaria, Bs. As., 2006, pág. 220-221.

(iv) Lo que sí aparece en la formación de docentes de Nivel Primario es un taller de 96 horas totales, dentro del Trayecto de Formación General, a elección entre: "Plástica", "Música", "Literatura/Narración", "Teatro/cine", "Tecnología" o "Saberres lúdicos, motores y corporales".

(v) Cfr: Dubet, F. (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" Ficha CEP

(vi) Skliar, Carlos: "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad", pág. 2

(vii) Cfr: BAQUERO, R: "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" En F. Avendaño y N. Boggino (Comps), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario, Homo Sapiens, 2000

## BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO R. (2003) "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha", en Frigerio, G. Y Dicker, G. (comp.) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Bs As. CEM- Noveduc.
- BAQUERO R. (en prensa) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCBA.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en Apuntes Pedagógicos, N° 2.
- BAQUERO, R. (2001) "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción" (Cáp. 1, apartado TSH, pp.39 a 51) y "Contexto y aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ. (Cap. 6, pp 163 a 180).
- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional", en Perfiles Educativos. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- BAQUERO, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar" Ficha CEP.
- DUBET, F. (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" Ficha CEP.
- DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos: "La diversidad bajo sospecha".
- FRIGERIO, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA NIVEL PRIMARIO. Año 2001.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL. Año 2004.
- LOFEUDO, Silvina; LUCIANI Alejandra: "Los unos y los otros: La escuela especial y la habilitación de oportunidades".
- LUS, M. A. (1995) "El pesado tema del retardo mental leve", en De la integración escolar a la escuela integradora, Bs. As., Paidós (Cap. 2).
- MEHAN, H. (2001) "Un estudio de caso en la política de la representación" en Cahikling S. y Lave J. (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Bs. As., Amorrortu.
- MC DERMOTT R, (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Chaikling S. y Lave J. (Comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Bs. As., Amorrortu.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998) "Acuerdo Marco para la Educación Especial" en: Documentos para la concertación. Serie A, N° 19. Diciembre, 1998.
- NARODOWSKI, M. (1999) "El lento camino de la desinflantilización" en Despues de clase. Desencuentros y desafíos de la escuela actual. Colección Educausa. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SIPES, M. (2004) "25 y un quemado" en Novedades Educativas N° 160, 38-39.
- SKLIAR, Carlos: "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad".
- TERIGI F. (2006) "Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza", en Terigi F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs As. Siglo XXI.
- TRILLA, J. (1985): "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar", en Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Alertes (Cáp. 1 y 2).