

# Formar docentes de educación especial

## Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas



Marta Sipes\*

### Resumen

Formar docentes para que se desempeñen dentro del ámbito de la educación especial, deviene una tarea constructora y a la vez deconstructiva. Constructora, en el sentido de dotar a los futuros docentes de los saberes disciplinares de transmisión específica en la escuela; y a su vez deconstructiva, en el intento de quebrar ciertas conceptualizaciones y lógicas subyacentes que los estudiantes del profesorado han construido desde el sentido común acerca del sujeto de su práctica: el alumno de las escuelas de educación especial. Estas representaciones suelen estar entramadas en un conjunto de saberes, tanto científicos como cotidianos.

### Palabras clave

Formación docente-  
educación especial

### Abstract

Teacher training in special education has become a constructive and deconstructive task at the same time. It is constructive in the sense of equipping future teachers with specific disciplinary types of knowledge that they can relate to their students at school. It is deconstructive due to the attempt to break down certain conceptualizations and logical underlyings that future teachers have built from their common sense about the subjects of their practice: special needs students. These representations are often woven into not only scientific knowledge but also everyday knowledge.

### Key words

Teacher training  
special education.

\* Maestra de enseñanza elemental; Profesora de Nivel Inicial; Prof. y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente Universitaria (UBA). Asesora Técnico pedagógica del Ministerio Nacional de Educación. Capacitadora.

*El cambio educativo, se produce siempre en la línea de las revoluciones silenciosas, ya que todas las transformaciones implican una reconstrucción dialéctica de lo existente. (Cuban, 1992)*

## I

Formar docentes para que se desempeñen dentro del ámbito de la educación especial, deviene una tarea constructora y a la vez deconstructiva. Constructora, en el sentido de dotar a los futuros docentes de los saberes disciplinares de transmisión específica en la escuela; y a su vez deconstructiva, en el intento de quebrar ciertas conceptualizaciones y lógicas subyacentes que los estudiantes del profesorado han construido desde el sentido común acerca del sujeto de su práctica: el alumno de las escuelas de educación especial. Estas representaciones suelen estar entramadas en un conjunto de saberes, tanto científicos como cotidianos, y guardan relación con atribuciones sobre los alumnos que a su vez provocan o colaboran en la construcción de ciertas regulaciones, jerarquías, normativas, direccionando hacia objetivos y resultados.

El carácter situado y temporal de las prácticas sociales de escolarización, así como las categorías sobre los sujetos, abren o delimitan vectores de análisis y también categorizaciones; como por ejemplo, los supuestos grados de educabilidad de los sujetos. A su vez subsume ciertos rasgos comunes, no teorizados o no concientes, que invisibilizan la naturalización de los procesos educativos, tales como la del alumno y sus procesos psicológicos; la del espacio escolar y sus prácticas, y la de las intervenciones docentes. En el mismo sentido opera la sustancialización, que describe atributos como inherentes a los sujetos, conjuntamente con la presunción de una matriz evolutiva de curso único que supone que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo, así como una trayectoria educativa lineal, donde las diferencias entre sujetos quedan signadas como déficit. Esta abstracción situacional obra a modo de “anteojeras”, que permiten ver en un solo sentido.

Como agentes sociales, los maestros de educación especial (EE), entre otros agentes que se desempeñan en el ámbito escolar, construyen una representación del sujeto alumno. La misma no sólo tiene su génesis en el proceso de formación o al interior del espacio laboral (la escuela o el aula), sino que nace y se expresa en intercambios sociales no formalizados, en diálogos por fuera de los espacios de desempeño profesional, teórico o académico. Una zona donde se entrelazan la “docta” y la “doxa”, donde coexisten el saber teórico y un sentido común en el que anidan antiguas concepciones.

Así, en la representación social aún sobrevive el concepto de monstruosidad y extrañeza para referirse a desviaciones de las líneas de desarrollo con marcas visibles en el fenotipo, o en el caso de los alumnos con restricciones cognitivas (Castorina, 2010)<sup>1</sup>, concurrentes a escuelas de educación especial. Esta representación implícita, que revela la perspectiva desde la cual se piensa y dimensiona el tema, se revela en las denominaciones empleadas: “sujetos deficientes”, “con deficiencias”, “portadores de deficiencias”; “discapacitados”; “con necesidades educativas especiales”; “alumnos especiales”, terminología que ha encarnado en diferentes individuos a través de la historia y es compartida por docentes, padres y profesionales de la educación.

Atravesados por distintas concepciones acerca de la inteligencia, los alumnos con restricciones cognitivas son rehenes de una lucha que les es ajena y que sin embargo

1. Denomino restricciones cognitivas, en un amplio criterio clasificatorio, a aquellas peculiaridades de aprendizaje escolar que son concebidas como carencias de capacidad.

los configura y somete a sus vaivenes. Al admitir que esta representación marca límites y define posibilidades de acción pedagógica, se pone de relieve la importancia de la dimensión formativa de los docentes que serán los encargados de llevar adelante la enseñanza disciplinar y la educación integral de dichos alumnos.

## II

En la Educación Especial se han debatido con bastante profundidad las dificultades que derivan del concepto de “déficit”. No obstante, en la práctica escolar “se advierte con frecuencia que no solamente persiste la rutina de seguir reparando<sup>2</sup> en las limitaciones del déficit particular de los niños, sino también que esta actitud se hace extensiva a la posibilidad de aprender en general de los chicos” (Lus, 2008).

2. Pongo el foco en la doble significación del verbo “reparar” que puede reconocerse en esta cita: observar y remediar.

Michael Foucault (2000: p.77) expone esta idea: “...el anormal se constituye como un dominio específico a partir de la síntesis de tres personajes: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. Personajes pertenecientes a distintos momentos históricos, y que confluyen en la configuración de la identidad anormal”. Síntesis que perdura aún hoy, en el sentido de que todo aquel señalado como loco, delincuente, discapacitado o pobre, entre otras nominaciones posibles evoca, en alguna medida, imágenes de alguna de estas tres figuras. Según Foucault (op.cit.: 139), “la fuerza clasificatoria y productiva de la normalización de la sociedad moderna se sostuvo en dos estrategias complementarias: la constitución, en el plano del discurso, del concepto de ‘anormal’ y la medicalización de la sociedad”.

El autor analiza las capilaridades del poder desde una perspectiva científica: “No son un sujeto, sino un objeto: el objeto de una tecnología y un saber de reparación, readaptación, reinserción, corrección” (Foucault, op.cit.: 139). Podríamos decir que hasta mediados del siglo XX primó un discurso de control en la forma en que los sujetos/alumnos de la educación especial fueron descriptos, juzgados, premeditados. Esto nos permite situarnos en una construcción histórica de la concepción de las restricciones en general (mentales, motrices, sensoriales, psíquicas), marcando los límites que los sujetos, y para el caso que nos ocupa, los alumnos, puedan tener. En este sentido, las restricciones (debilidad mental, retraso sensorio-motriz, sordera, ceguera) involucran aspectos físicos, se refieren a propiedades naturales (Castorina, 2010); la llamada discapacidad, en cambio, como reafirman Vehmas y Mäkela (2009), “... se trata de un constructo social, que no puede ser reducido a las características biológicas de los individuos”. Existen rasgos del mundo que son propios, por ejemplo, lo biológico en cambio otros rasgos son producto de reglas, de cultura y de sociedad. De la ceguera, construimos ciegos; de ese modo contribuimos, aún como profesionales de la educación, a la constitución de estas identidades marcadas por el rasgo físico. Pero esta misma situación nos brinda su contracara, a destacar:

Podría existir un cuerpo social cuyas reglas y distribución de funciones no convirtiera en discapacidad una restricción física.

## III

En producciones recientes, algunos autores destacan la incidencia sobre los aprendizajes de amplios factores no cognitivos, como las expectativas positivas o

negativas de los educadores con respecto al aprendizaje de los alumnos en general y de cada uno en particular, y también las expectativas sociales sobre la misma idea de “aprender”. Dialécticamente, este lugar que las sociedades otorgaron y otorgan a la discapacidad, promueve que las personas con restricciones asuman un rol que los impulsa a abandonarse, ocultarse, minimizarse, excluirse, a no independizarse o a establecer vínculos ferulares. Es decir, es una concepción que conlleva correlatos sobre la constitución subjetiva de los alumnos y puede subsumirlos en el sentimiento de una identidad deficitaria, más allá de las loables intenciones de los maestros.

La presunción de deficiencia mental constituye un fenómeno multivalente en tanto está presente en el profesional y propende a constituir al niño. Estas representaciones, conceptualizaciones y hasta prejuicios (científicos o no) dieron forma y contenido a los programas de estudio de los profesorados y universidades que forman maestros.

Pero la distribución curricular, que es parte del problema, a su vez brinda la clave para una posible solución. Tomemos como ejemplo y analogía lo que fue, hasta hace muy poco tiempo, la formación de docentes para escuelas de alumnos sordos: basada en concepciones teóricas con gran carga ideológica acerca de la educación del alumno con restricciones auditivas o sordera, constituyó su plan de estudios -correspondiente a la formación inicial-, con materias que instruían acerca de la fisiología del aparato auditivo y el sistema fonador; saberes acerca de la lectura y comprensión de las pruebas audiométricas; y tan sólo un taller opcional para el aprendizaje de la lengua de señas argentina (LSA). Es decir, otorgaba títulos, certificaciones y habilitaciones laborales para docentes que no podrían comunicarse en la misma lengua que sus alumnos.

La carga teórica de los planes de estudio se nutre de diferentes disciplinas y teorías; queda en evidencia, de este modo, que los aportes de la psicología general, evolutiva, del desarrollo y la psicología educacional, también colaboran en los procesos de formación de licenciados en Ciencias de la Educación, psicólogos, psicopedagogos, maestros y profesores. Así lo sostiene Castorina (2010): “Es una tesis crucial del pensamiento actual que la psicología no estudia chicos naturales, que existan en sí mismos y a los que el psicólogo estudia como si estudiara un objeto exterior, con entera neutralidad. Las psicologías en un cierto sentido constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, los ubican dentro de un cierto espacio, les imponen una cierta normativa, les hacen producir ciertas conductas, los sitúan en la ‘normalidad’ o la ‘anormalidad’”.

Es allí donde radica la importancia de su revisión constante. Como mencionábamos antes, estas concepciones perfilan el modo de concebir las prácticas, formando en los futuros profesionales un concepto acerca del sujeto alumno focalizado en las deficiencias del mismo. Esta concepción conlleva dramáticas derivaciones prácticas: cuanto menos se espera de un alumno, menores son los desafíos cognitivos que se le ofrecen; las tareas se tornan redundantes; se repiten un sin número de veces las mismas consignas, se confunde lentitud con imposibilidad; en suma, se desvaloriza la importancia del acto pedagógico<sup>3</sup>. Y se limita aquello que el sujeto no sabe aún y que el maestro va a ayudar a que sepa, a través de diversas estrategias de enseñanza. Lo cual vuelve a poner en tela de juicio el tema de la formación y la profesionalización.

Para Tenti Fanfani (2005: 60), desde el punto de vista sociológico, “se considera que un trabajo o actividad es ‘profesional’ si entre otras cosas, el que lo realiza tiene una calificación especializada, lo que se expresa en títulos que dispensa el sistema educativo formal”.

3. Defino “acto pedagógico” como aquellas estrategias que el docente crea/recrea/utiliza para que un alumno pase de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento.

Así, la formación profesional del maestro de educación especial se gesta en la creencia de una actividad “con límites” en su ejecución, que en ocasiones se expresa en el desdén de los maestros por propuestas pedagógicas o didácticas innovadoras, aduciendo que “no son para sus alumnos”.

## IV

Una primera aproximación al tema es analizar la organización de los campos del conocimiento en la formación docente, habitualmente delimitado en tres ámbitos interrelacionados, no excluyentes:

- » Formación General: abarca la formación humanística y el dominio de los campos conceptuales, interpretativos y valorativos en relación a la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación para actuar en contextos socioculturales diferentes.
- » Formación Específica: dirigida al estudio de las disciplinas específicas, su didáctica y tecnologías educativas particulares dentro del nivel, modalidad y especialidad para la cual se forma.
- » Formación en la Práctica Profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en instituciones y en las aulas<sup>4</sup>.

La modalidad tradicional, asumida en la Formación Específica tanto de docentes como de otros profesionales de la educación -quienes podrían trabajar cotidianamente con alumnos de escuelas de educación especial-, brindaba conocimientos amplios acerca de una gran diversidad de patologías de origen genético, metabólico, físico y psíquico. Sin embargo, dejaba en un marco de desigualdad los conocimientos relativos a cómo las denominadas patologías influían o modificaban las modalidades de adquisición de conocimientos escolares.

Esa formación de perspectiva médica no ha resultado beneficiosa, en tanto dejaba fuera del conocimiento de los docentes las estrategias de distribución de los conocimientos socialmente construidos enmarcados en los diseños curriculares, es decir, los contenidos disciplinares. En cierto modo, las concepciones acerca de los alcances y límites de las patologías fueron delimitando los alcances y límites del quehacer pedagógico dentro del aula. Aunque en la actualidad, el currículo es el mismo para todos los alumnos independientemente de la modalidad escolar, común o especial (Sipes, 2008).

En 2008, María Angélica Lus, en un artículo sobre los planes de estudio de profesores de distintas especialidades de la educación especial, observó que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventajaba con creces a las de carácter pedagógico-didáctico. El currículo para la formación docente de la Argentina reposó durante un largo tiempo en esa perspectiva.

## V

Desandar este camino, deconstruir estas concepciones y sus lógicas subyacentes, es una atribución de los agentes educativos, de los profesores de los profesorados y de las políticas educativas.

4. *La formación docente en la alfabetización inicial*, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, OEI, febrero de 2010.

Emerge una necesidad urgente: la de revisar las respuestas habituales que damos a los problemas de la formación, no sólo a través de la observación atenta de las prácticas formadoras; es importante, también, analizar los desafíos y las tareas concretas que enfrentan los diferentes actores del proceso como sujetos que producen reflexiones sobre sus propias prácticas, así como ideas originales para superar las dificultades y los obstáculos que encuentran en las mismas. Una posibilidad es la identificación de problemas que permitan una nueva formulación de orientaciones, en articulación con el nivel o modalidad del sistema educativo para el cual se forman. En este sentido, el documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial”, del Instituto Nacional de Formación Docente (2009) propone:

“- Que el sistema formador reconozca a las escuelas como participantes activos en la formación de los docentes.

Que las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente.”

Es que la docencia es una profesión que establece una relación peculiar con los saberes y con la transmisión cultural, atentos a que no es productora de esos saberes y “produce un saber que no suele ser reconocido como tal” (Terigi, 2007).

Es posible que el conocimiento de algunos datos estadísticos ayude a visualizar los alcances de lo referido hasta ahora:

Los datos estadísticos en la Provincia de Buenos Aires comparativos entre 2004 y 2009 muestran la variación numérica de los servicios educativos que se brindan:

### **Matrículas por nivel y modalidad**

Por nivel y modalidad	2004	2009
Inicial	574.320	636.476
Primaria EGB	2.457.751	2.420.892
Especial	63.516	74.162

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

### **Establecimientos de educación especial según modalidad de gestión**

Año	Estatal	Privada
2004	415	156
2009	604	156

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Sin embargo, el conjunto de datos consignado no expresa claramente la cantidad de tradicionales alumnos de la Educación Especial que está en procesos de integración en la escuela común<sup>5</sup>, ya que el dato no está extrapolado a los fines estadísticos. Tampoco contempla los casos de alumnos que, siendo derivados de la escuela común a la escuela especial, quedan “en lista de espera” para su ingreso efectivo a la misma.

5. Se denomina “integración escolar” al proceso mediante el cual un tradicional alumno de la escuela de educación especial cursa sus estudios (con ciertos apoyos) en la escuela común.

La rama de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires tiene a su cargo un total de 27.256 alumnos, incluidos en 415 establecimientos educativos, de los cuales 233 se dedican a la atención de los niños caracterizados con RM (diagnosticados con “retraso” o “retardo mental”).

A nivel nacional, según el Anuario estadístico 2006, producido por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) acerca de la distribución de la matrícula según el tipo de necesidad educativa, en la Argentina sobre un total de 78.539 alumnos de este último tipo, el 63 % corresponde a las categorías denominadas como “retraso mental leve” y “mental moderado”.

En el nivel primario, en la categoría denominada “retraso mental leve” se contabilizan 24.557 alumnos, un 37,9 % del total. En la categoría “retraso mental moderado”, 16.979 alumnos, es decir, un 25,9 % del total<sup>6</sup>. Sobre un total aproximado de 410 Institutos de Profesorado públicos de gestión estatal, unos 135 forman docentes para desempeñarse con alumnos con restricciones cognitivas. Las denominaciones de esos profesorados varían y también las expresiones utilizadas en esas denominaciones: “Profesorado en Retraso Intelectual”; “Especialidad en Discapacidad Intelectual”; “Orientación en Retardo Mental”; “Alteraciones en el Desarrollo Cognitivo”; “Discapacitados Mentales”; “Problemas del Desarrollo Cognitivo”; “Capacidades Cognitivas Especiales”; “Desempeños Cognitivos Diferentes”; “Orientación en Discapacidad Mental”; “Discapacitados Intelectuales”; “Especialización en Problemas de Aprendizaje”; “Discapacitados Intelectuales”.

6. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial.* Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, año 2009.

## VI

Por conmisericordia o por crueldad, la mirada sobre el alumno con restricciones cognitivas es aún valorativa. Valoraciones que, asociadas a sentimientos profundos o superficiales, acompañan aún a la sociedad y a los maestros, que son parte indisoluble de esa sociedad. Así, la creencia de que un niño no va a poder aprender pone un freno al conflicto cognitivo. Tanto Terigi (2005) como Armendano (1998) coinciden en sostener la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender dadas las condiciones pedagógicas adecuadas, y que una parte importante de esas condiciones está bajo el control de las políticas educativas, de las escuelas y muy especialmente de los profesores y maestros. Estas condiciones pedagógicas requeridas parecen sucumbir en el sistema de actividad del maestro y del alumno de la modalidad Educación Especial. Una invitación a la reflexión son las palabras de María Laura Méndez (2008) en una ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación Especial: “(...) a esto que curiosamente se ha denominado “Educación Especial”. (...) “Su denominación nos sitúa ya en un problema ya que este nombre, que ha variado a lo largo de la historia, supone que puede haber alguna forma de educación que no sea especial, y efectivamente, este nombre lo coloca para diferenciarla de la escuela común. Lo que pone en evidencia esta oposición es que esta segunda denominación encubre una concepción de la educación que presupone la abstracción y la homogeneidad, para lo cual necesita de una operación teórico-política que borre toda diferencia y

privilegie una abstracta y cómoda generalización. Entonces, todo lo que escapa de esos parámetros prefijados va a formar parte de lo anormal, que a su vez se dividirá según sofisticadas clasificaciones”.

Y aquí arribamos a otro concepto que es importante resaltar:

La construcción de una profesión sesgada y el trabajo con aquello que la sociedad no amalgama, constituye la peculiaridad del maestro de EE. También lo modela en una identidad profesional, que lo subjetiva.

El transcurso temporal de cada una de las instancias en la construcción de una profesión - desde la llamada “vocación”, atravesada por el proceso de formación, hasta la adquisición de la práctica y la experimentación de las constantes y las variables de un trabajo- promueve también variaciones en el sentimiento de quienes lo recorren: “Existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante” (Dubet y Duru- Bellat, 2000: 19). Desde la perspectiva del sistema formador, Lombardi<sup>7</sup> (2010: 7) resalta que “la formación docente tuvo y tiene la responsabilidad de proveer a los sistemas educativos de personas formadas y capaces de llevar adelante la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones”.

7. Al momento de escribirse este artículo, Graciela Lombardi se desempeñaba como Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente.

El desarrollo profesional o, como lo denominan Lüdke y Boing (2004), “el camino de la profesionalidad”, resulta de la confluencia de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación inicial, los saberes prácticos y la formación docente continua en sus diversos formatos (cursos de capacitación, postítulos, asistencia a congresos, lectura independiente, etc.). Sin embargo, ante los obstáculos que suele presentar la práctica, los docentes aducen: “No fui preparado para esto”<sup>8</sup>, poniendo en cuestión el proceso de formación inicial. Esta frase suelen enunciarla los maestros de educación común cuando tienen que hacerse cargo de guiar los aprendizajes de un tradicional alumno de educación especial y también podría ser pronunciada por un docente cuya formación específica lo habilita para desempeñarse con exclusividad en la educación especial, en el caso de que tuviera que desempeñarse en la escuela común.

8. “No fui preparado para esto” es el título de un escrito de la autora de este artículo acerca de la formación docente y de su correlato en la práctica áulica (en prensa).

Entre la imagen ideal de la profesionalidad y la realidad de la práctica cotidiana, tanto la formación general como la específica tienen como desafío un trabajo sobre las concepciones, imaginarios, supuestos y representaciones de los estudiantes.

Si bien en la última década se verifica un aumento sostenido y cuantitativamente importante de la oferta de Formación Docente Continua en todo el país (según el Censo Nacional de Docentes 2004, alrededor del 70 % de los docentes en actividad asistieron en los últimos cinco años a cursos de capacitación) es aún escasa la transferencia, efecto o movimiento en la renovación de las instituciones escolares y de las prácticas docentes<sup>9</sup>.

9. Fuente: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo profesional”, Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina, año 2007.

Por ese motivo, se está en un proceso de cambio en la concepción y modalidad de la formación docente continua, de modo tal de superar la perspectiva de cursos de capacitación y fomentar un desarrollo profesional docente articulado en proyectos más abarcadores.

En la Argentina existen lineamientos curriculares nacionales referidos a la formación docente. En ellos queda expresamente consignado lo que se considera central en torno a esta profesión: “La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas como uno

de los contextos privilegiados para dicha transmisión, para el desarrollo de potencialidades y capacidades de sus alumnos”<sup>10</sup>.

Para el caso de los profesados de Educación Especial, existe una unidad curricular que hace referencia específica a la transmisión de saberes disciplinares (didácticas de la matemática, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, de la lengua y la literatura, entre otros) en ese campo específico, entendiendo esta tarea no sólo desde el sentido de la transmisión de conocimientos sino también como una determinada modalidad de intervención e indagación en los procesos de pensamiento, así como en las modalidades de vinculación con el objeto de conocimiento.

El desarrollo profesional docente comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza: pedagógicos, personales e institucionales. En buena medida, la actividad de los formadores de maestros consiste en promover mediaciones que ayuden a visibilizar aspectos automatizados de la práctica y representaciones naturalizadas. Esto alienta la posibilidad de “afrontar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los ‘esperados’; pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar y qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones.” (Terigi, 2006: 210). O bien, desde la perspectiva de Tedesco (2003:105): “Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos metacurriculares. El concepto de metacurriculum se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimiento acerca de cómo obtener conocimientos, de cómo pensar correctamente, de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.”

Actualmente varios autores: Tyack y Cuban (1995); Dubet (2004); Viñao (2002); Vassiliades (2008); Baquero; Diker y Frigerio, denominan “gramática escolar” o “cultura escolar” a aspectos de la organización escolar que permanecen inmodificables más allá de las reformas educativas<sup>11</sup>. Esta gramática radica en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones que son totalmente imperceptibles para los actores.

## VIII

Como sostienen Castorina y Baquero (2005:149), “(...) el carácter práctico no parece limitarse al ‘impacto’ del trabajo científico sobre los problemas sociales, sino que asocia el carácter inherentemente transformador –en el sentido descriptivo y no valorativo– de la actividad cognitiva y científica”.

Por último, se hace necesario pensar la especificidad del dominio práctico como un espacio de confrontación y validación de hipótesis teóricas, con especial cuidado del riesgo del aplicacionismo que desatiende la especificidad, a sabiendas de que el componente teórico es previo y es el que posibilita una práctica, y no un emergente a posteriori de una praxis. Esto no niega la posibilidad de que, como consecuencia de la práctica, puedan producirse novedades o modificaciones en el orden de la teoría, siguiendo siempre la direccionalidad de una voluntad transformadora.

Será una tarea nueva pensar que en estos nuevos escenarios educativos, estas nuevas configuraciones de los alumnos traccionen de manera tal que la formación específica de todo docente tienda a lograr cierta adaptabilidad y adecuación de las herramientas pedagógicas.

10. Ministerio de Educación . Instituto nacional de Formación Docente “ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.. 2008

11. Estos autores consideran que, como parte de la gramática escolar, se encuentran: la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los alumnos según edad, el ordenamiento de los saberes en materias o disciplinas y la acreditación de lo que se aprende

Para concluir, es la adaptabilidad la clave para la formación de futuros maestros que logren hacer de la enseñanza un arte, un espacio de creación constante que busque adecuarse a las modalidades de aprendizaje, una manera de ser un mediador simbólico allí donde y con quién se encuentre.

---

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Sipes, Marta. (2011). Formar docentes de educación especial en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 33-46).

---

## Bibliografía

- » Armendano, C. (1998). “El caso del PTF”. En: *La formación docente: cultura, escuela y política: debates y experiencias*, Buenos Aires: Troquel.
- » Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- » Castorina, J.A. y Baquero, R. (2005). *La dialéctica en la psicología del desarrollo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- » Castorina, J. A. (2008). “La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas”. *Cuadernos de Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, 6, 13-30.
- » Castorina, J. A. “Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos”. Conferencia dictada en el marco del Primer Congreso Nacional de Educación Especial. RUEDES: Educación Especial Encuentros y desencuentros en los discursos y en las prácticas.. USaM
- » Coll, C. (1995). “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la Educación”, en *Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid: Alianza Editorial.
- » Chaiklin, S. (2003). “The zone of proximal development in Vigotsky’s Analysis of Learning and Instruction”. En: Kozulin, A.; Gindis, B. et al., *Vigotsky’s Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Cuban, L. (1992) “Currículo stability and change”. EN P.W. Jackson Ed. *Handbook of research on currículum*. New York. Mc. Millan
- » Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neo liberalismo?” En Tenti Fanfani, E. (ed), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- » Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000). *L’hypocrisie scolaire pour un college enfin démocratique*, Paris: Seuil.
- » Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Curso en el Collage de France (1974-1975), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.
- » Gelin, D.; Rayou, P.; Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris: Armand Colin.
- » Lüdke, M. y Boing, L. (2004). “Caminhos da profissao e da profesionalidade docente”. *Educação y Sociedade*, 89, Campinas.
- » Llomovate, S. (1995). “Estado del arte de las condiciones laborales docentes en Argentina”. En: Frigerio, G. y otros, *El sistema educativo como ámbito laboral*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la UBA.
- » Lus, M. A. (1988). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- » Lus, M. A. (2008) Paper del Ministerio Nacional de Educación. . Modalidad de Educación Especial.
- » Mc Dermott, R. (2001). “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre la actividad y el contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- » Mehan, H. (2001). “Un estudio en la política de la representación”. En Chaiklin S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre la actividad y el contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- » Méndez, M.L. (2010). Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación Especial. RUEDES: Educación Especial Encuentros y desencuentros en los discursos y en las prácticas.. USaM..
- » Perez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- » Sipes, M. (2005). “Los rápidos y los lentos. (Inteligencia contra reloj)”. En “*La integración escolar como problemática profesional*. Dubrovsky, S. (Comp) Novedades Educativas, Argentina, México. 39 a 63.

- » (2005) “Los gajes del oficio. (El oficio de alumno de la educación especial)”. En Dubrovsky, S. (comps) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Colección Conjunciones. Novedades Educativas. Argentina- México.
- » Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación OSDE, IIEP, UNESCO, Siglo XXI Editores.
- » (2006) *El oficio docente. Vocación trabajo y profesión, en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación OSDE, IIEP, UNESCO, Siglo XXI editores.
- » Tedesco, J. (2003) “Los pilares de la educación del futuro.”. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- » Terigi, F. (2005). “Después de los Noventa: prioridades de la política educativa nacional”. En: Tedesco, J. (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIEP. UNESCO.
- » Terigi, F. (2006) ( Comps) “ *Diez miradas sobre la escuela primaria*” Fundación OSDE: Siglo XXI Editores.
- » Terigi, F. (2007) Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre el perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes de 2004. Buenos Aires. IIEP. UNESCO sede regional Buenos Aires.
- » Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: a Century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- » Tyrack, D., y Cuban, L. (2001): “En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas”. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Vassiliades, A (2008) “*Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense en la última dictadura(1976/83)*”. Archivos de Ciencias de la Educación. Año 2 N° 2 FaHCE. Universidad de La Plata
- » Vehmas, S. y Mäkelä, P. (2009) “The ontology of fisability and imairment: a discusión of the natural and social features”, en *Arguing about Disability. Philosophical Perspectives*. London: Routledge.
- » Viñao, A (2002) “*Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.*” Ediciones Morata
- » Williams, S. J. (1999). “¿ Is Anybody There? Critical Realism, Chronic Illness and the Disabillity EDebate”, *Sociology of Health and Ileness*, 21: 797-819.
- » **Documentos consultados**
- » -. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. OEI. *La formación Docente en Alfabetización Inicial 2009/2010*. (Febrero 2010).
- » -Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.( Argentina)
- » -*Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo profesional*.
- » -*Plan Nacional de Formación Docente*.
- » -*Hacia un acuerdo sobre Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*. Documentos de Formación Docente. (2007):
- » Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009) Argentina .Instituto Nacional de Formación Docente.
- » -*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial*..