

**Gestión, Historia y Currícula Institucional en la Formación del Docente de
Educación Especial**

Claudia Antonia Belardinelli¹

Patricia Gabriela Pérez²

Recibido: 4/05/2015
Aceptado: 15/08/2015

Resumen

La gestión conlleva a un desafío constante, no sólo porque refiere a una realidad en la cual nos encontramos insertos, sino porque los sujetos implicados pueden ser actores protagonistas de transformaciones. Demanda de un trabajo de diagnóstico, de análisis e interpretación del pasado y del presente, de la construcción de una memoria colectiva y de un proyecto educativo institucional. En esta dirección el presente trabajo despliega algunas reflexiones que surgen a partir de la revisión de los Planes de Estudios que estuvieron vigentes en la carrera de Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional San Luis, desde sus comienzos hasta la actualidad.

Palabras clave: Educación Especial - Gestión - Currículum - Historia - Formación

¹ Jefe de Trabajo Prácticos. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis.
cbelard@unsl.edu.ar

² Jefe de Trabajo Prácticos. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis.
pgperez@unsl.edu.ar

Management and Institutional History Curricula in Teacher Education Special Education

Abstract

The management leads to a constant challenge, not only because it refers to a reality in which we are embedded, but because the parties involved can be actor's protagonists of transformations. Demand for diagnostic work, analysis and interpretation of past and present, construction of a collective memory and an education project in this direction this paper, displays some reflections arising from the review of the curriculum, which were in force in the career of Teachers of Special Education at the Faculty of Humanities at the San Luis National University, from its beginnings to the present.

Key words: Special Education - Management - Curriculum - History - Formation

La oferta educativa del Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

El presente trabajo pretende dar a conocer algunas de las reflexiones que surgen a partir de la revisión de los Planes de Estudios de la carrera de Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional San Luis, abocándonos en esta oportunidad, a los Planes de Estudios de la carrera de grado mencionada con anterioridad, que estuvieron vigentes en esta institución educacional desde sus comienzos hasta la actualidad.

La carrera Profesorado de Educación Especial comienza a gestarse en la Universidad Nacional de Cuyo sede San Luis, con el dictado de un curso denominado curso de "Irregulares Psíquicos" en 1971, siendo los destinatarios del mismo: docentes y psicólogos interesados en la temática a abordar. En este punto, cabe destacar la impronta que ha tenido la Profesora Laura Perino y el Profesor Pedro Lafourcade en esta instancia de formación particular.

En 1974, se crea el Profesorado de Enseñanza Diferenciada y se elabora el primer Plan de Estudios 25/74 durante la gestión del Primer Rector Normalizador Profesor Mauricio Amílcar López. El mencionado Plan, plantea una formación crítica, filosófico-reflexiva, política y socialmente comprometida, que se pone en tensión frente a una

formación marcadamente instrumental y neutral del docente de educación especial de aquel entonces en nuestro territorio nacional.

En este sentido, se hace necesario direccionar cambios situacionales para evitar ser, como diría Matus (1987) "esclavos de las circunstancias", arrastrados por hechos, situaciones o sucesos que por cuestiones adversas no nos permiten poder elegir. Pero para poder decidir, es necesario que la Universidad como institución educativa, no sólo pueda ser gestionada y planificada, sino que también sea generadora de transformaciones culturales.

Es por ello que consideramos sugestivo poder abordar este análisis contextual por medio de los aportes de Carlos Matus, quien propone una "Planificación Estratégica Situacional" que se fundamenta en los principios epistemológicos de la dialéctica marxista, como el medio para poder abordar los diversos problemas actuales, una visión flexible, contemporánea y superadora del denominado "Planeamiento Normativo".

Si bien la impronta de la propuesta del Rector Mauricio López ha sufrido discontinuidades, rupturas y fisuras a lo largo del tiempo, consideramos que actualmente constituye un legado para re-pensar la formación, partiendo de una actualización del Plan de Estudios 03/05 modificatoria 03/05 en el Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, como posibilidad de cambio ante las nuevas y complejas demandas sociales.

El posicionamiento conceptual como punto de partida para comprender la gestión y el planeamiento institucional en relación al Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial

La gestión conlleva a un desafío constante, no sólo porque refiere a la realidad en la cual nos encontramos insertos, sino porque los sujetos implicados en él son los actores protagonistas de esas transformaciones. En este sentido, la gestión es una acción que tiende a la gestión de procesos colectivos que tienden a considerar los hechos históricos como fundamento situacional.

"...la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo ubicado en el ámbito organizacional y orientado al gobierno de las instituciones, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 36. Noviembre de 2015

combinan y acentúan diferentes estrategias mediante el recurso a la autoridad e influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos”.
(Cantero y Celman, 2001:8)

La gestión implica un trabajo de diagnóstico, análisis e interpretación del pasado y del presente en su totalidad, los cuales se establecen mediante la construcción de una memoria colectiva y de un proyecto educativo institucional. De este modo, las acciones de una institución requieren de una planificación que, según Matus (1987), puede ser entendida como una reflexión particular que opera de un modo determinado.

De esta manera, la planificación forma parte del proceso de gobierno expresado a través de diferentes acciones que conducen a las organizaciones hacia un proyecto de institución y sociedad. Así, la planificación direcciona el proceso institucional y la gestión institucional, es decir, que la conducción hacia determinadas metas es una actividad circunstancial y no coordinada.

Para Matus (1994), “planificar no es otra cosa que el intento del hombre por crear su futuro y no ser arrastrado por los hechos”. Esta afirmación da cuenta que más allá de la planificación a la cual se haga referencia, se encuentra la idea de poder pensar antes de actuar sistemáticamente, explicando las posibilidades y analizando las ventajas o desventajas que pueden beneficiar u obstaculizar los objetivos de los proyectos que se pretenden abordar a futuro.

Pero la realidad da cuenta de diversas situaciones de incertidumbre en la que nos encontramos en la actualidad, en donde la resolución ante determinadas problemáticas reconoce las múltiples relaciones que se establecen con y entre los actores de la institución. En esta trama compleja de conflictos e intereses, la planificación no queda exenta, por lo que nos posicionamos en un enfoque Estratégico Situacional de Planificación.

“... la estrategia es el procedimiento mediante el cual se procura encausar la dirección del proceso de desarrollo, el cual a su vez es un sistema dinámico complejo que debe ser orientado a otro rumbo mediante una acción ejercida sobre sus variables”. (Macchiarola, 2007:14)

Es decir, de acuerdo a lo que nos plantea la autora, que el término estratégico puede ser entendido mediante dos aspectos, ya sea como dirección que se pretende alcanzar; o como un modo de pensamiento que reconoce la influencia de las acciones de los involucrados en la configuración de los hechos y en la incertidumbre que esta complejidad genera en el devenir de los diferentes y ocasionales sucesos.

Este segundo enfoque supone, además, poder identificar ciertas categorías que permitan ampliar la representación de dicha complejidad al considerar cada situación peculiar en la que se encuentre el actor que planifica. De allí la necesidad de abordar la particularidad de los problemas relacionados a una realidad que deviene de múltiples dimensiones, aspectos y factores.

Este análisis de la compleja realidad por la que atraviesa la institución educativa actual, se encuentra condicionada por los diferentes momentos de la planificación, así como por las diferentes acciones que se determinan en su cotidianeidad para quien el futuro se vuelve imprescindible y carente de sentido si no orienta su labor a las adversas situaciones con las que convive en el presente.

De esta manera, se hace imprescindible contar con la ayuda de posibles pares y oponentes al momento de llevar a cabo una planificación situacional, debido a que los mismos permiten la concreción de los objetivos planteados a un plazo favorable y estimado. Se trata entonces de una construcción compartida y democrática que brinda la posibilidad de emprender acuerdos y transformaciones al coordinar los esfuerzos en torno a los objetivos comunes.

“... el planificador no es ya un observador, alguien que está fuera de la situación sino que forma parte de ella y está comprometido con los cambios (la imagen-objetivo) que quiere lograr. La planificación se compromete en este enfoque con la posibilidad (o la viabilidad) del cambio y por lo tanto se la coloca en un marco netamente político”
(Aguerrondo, 2007:8).

Pero para que el plan opere efectivamente se deben considerar los recursos políticos, económicos organizativos y cognitivos (Macchiarola, 2003), debido a que la viabilidad política asegura las decisiones para iniciar y sostener las operaciones que se requieren implementar; la económica es quien tiene la disponibilidad de financiar los cambios previstos, así como la vía organizativa implica crear o fortalecer estructuras

institucionales; siendo la cognitiva aquella que refiere a las capacidades intelectuales de los involucrados.

Por tal motivo, se considera la propuesta planteada por Matus la cual implica cuatro momentos que conforman el Planeamiento Estratégico Situacional: el momento explicativo; el momento normativo; el momento estratégico y el táctico operacional; éstos momentos son diferentes se encuentran relacionados entre sí y constituyen instancias entrelazadas que interactúan constantemente:

El momento explicativo es concebido como “aquél en que el actor que planifica está indagando sobre las oportunidades y problemas que enfrenta e intentando explicarse las causas que los generan...”, es decir, que consiste en un proceso de análisis y reconstrucción de un sector de la realidad con la finalidad de poder abordar una explicación meramente situacional.

El momento normativo es “aquel en el cual el autor planifica, diseña cómo debe ser la realidad o la situación: momento que la planificación tradicional confundió con la totalidad de la planificación para terminar por identificar planificación con diseño”. Lo normativo es entonces, una instancia dinámica en la que los actores implicados tienen el propósito de diseñar una realidad en particular.

El momento estratégico consiste en las decisiones que se deben realizar respecto de las posibles acciones y del análisis de viabilidad institucional, en este sentido, se pretende delimitar los medios apropiados para poder alcanzar los objetivos planificados, los cuales pueden ser políticos, sociales, económicos, culturales, etc.

Y por último, el momento táctico-operacional, éste es el que orienta cada una de las decisiones que se determinan ante una situación en particular, no sólo con el fin de evaluar y comprobar su proximidad, sino como un medio para analizar su condición organizacional frente a futuras intervenciones educativas, operadoras de posibles cambios y transformaciones.

En este sentido, los cambios y transformaciones deben apuntar a repensar las profesiones, el conocimiento y la relación entre universidad y sociedad. Si a ello se le contribuye un diseño curricular basado meramente en las competencias, tendrá, sin duda alguna, un sentido meramente formativo. ¿Qué quiere decir esta afirmación?, que el diseño puede cambiar sin que se modifique el curriculum en la acción y, en definitiva, la formación de los alumnos.

De esta manera, las innovaciones curriculares deberían centrarse en transformaciones curriculares integrales, es decir, que las mismas adquieren sentido de ordenamiento y secuencia en torno a lo que se enseña, las formas de enseñanza, los modos de vincularse con el saber y las estrategias de evaluación que se implementen.

“Algunos países y universidades sostienen que un currículo diseñado por competencias facilitaría la comparabilidad y compatibilización curricular y, por ende, la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior”. (Macchiarola, 2007:40)

En Argentina, el hilo conductor que atraviesa el constructo de las competencias, pretende elaborar estrategias que puedan articular los lineamientos, tanto horizontales como verticales que conforman la educación en la actualidad, por medio de una mayor compatibilidad curricular. Asimismo, posibilitar la expansión de los sistemas de evaluación de calidad y establecer vínculos estrechos con el mundo laboral, ésta es una de las regulaciones que la Universidad debe replantearse constantemente.

Es un concepto que surge a partir de ciertas regulaciones que le son completamente externas a la propia Universidad o, en caso contrario, de aquellos aspectos emergentes que se establecen gracias al replanteo que la misma realiza en torno al vínculo que existe entre el contexto situacional y la oferta educativa actual.

Así es que, este análisis complejo, teórico y situacional, adquiere un sentido técnico y objetivista al definirlos como el saber hacer de todo profesional o como el desempeño eficaz para poder abordar una labor en particular. De este modo, el diseño curricular parte de las necesidades y de las problemáticas que devienen de la realidad social, que son las que orientan la formación profesional, con el propósito de desempeñar su perfil disciplinar de un modo integral.

Por lo tanto, repensar el currículo universitario, implica una serie de indagaciones que consideramos pertinente poder abordar:  Qu  relación existe entre conocimiento y currículo?,  cu les son los principios que subyacen en la transformación del mismo?,  c mo se relaciona el currículo clásico con la formación actual? Preguntas que prevalecen en el pensamiento curricular y que inevitablemente son objeto de discusión conceptual entre las diversas expectativas profesionales.

“De allí la importancia de esclarecer el sentido y significado que subyace a la práctica curricular en la educación superior... y de

preguntarse hasta qué punto la universidad ha dejado de ser el lugar de la razón, y de preservación del conocimiento, para convertirse en una agencia de preparación de capital humano". (Díaz, 2013:22).

Las razones por las cuales la Universidad responde a los programas de formación, se debe a las diversas demandas contextualizadas. Esto tiene que ver con que existe una retórica curricular establecida como un enfoque disciplinar a desempeñar. Si bien en este enfoque disciplinar puede darse un crítico discurso curricular, no va más allá de verse como un medio cultural. Es decir, que las competencias que no est n vinculadas al conocimiento sustancial, se abstraen de las relaciones que se establecen entre los saberes opcionales.

En este sentido, los debates en torno al currículo universitario permiten reconocer los temas de interés del campo educacional, los cuales reflejan los modos en que la sociedad se vincula con las instituciones establecidas. Este análisis posibilita distinguir los escenarios en los que se desenvuelve la cotidianeidad de las universidades e identificar las opiniones y supuestos en torno al conocimiento, ámbito disciplinar e incumbencia en el desarrollo global de cada país en sentido particular.

 Es posible entonces una concepción de currículo que sostenga la relación con la sociedad? Al contestar afirmativamente a este interrogante, las bases para la construcción de renovación curricular, es verdaderamente valioso. Esas ideas podrían incluir la validación de un conocimiento y la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza, adquirido fuera de lo académicamente establecido.

Es por ello, que al realizar un análisis crítico del funcionamiento de los sistemas superiores de enseñanza, se sostiene que cuando los recursos se deterioran: el aprendizaje suele centrarse inminentemente en el alumnado, es decir, que se le solicita a los docentes que se conviertan en tutores, facilitadores, consejeros, o cualquier otra cosa menos maestros, desvaneciendo de este modo, la función del educador.

"En este sentido, es de destacar que los gobiernos y las universidades no son socios, establecen intereses y prioridades distintas; en algunas ocasiones convergen, en otras divergen. Evidentemente, en el caso argentino se llevó a cabo un complejo diseño de evaluación que menoscabó sustantivamente la autonomía universitaria". (Litwin, 2006:27)

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 36. Noviembre de 2015

Es por ello, que la necesidad de poder atender al desarrollo de la ciencia, las nuevas tecnologías y las demandas sociales de la comunidad en la cual la Universidad se encuentra inserta, demuestra cómo el currículo refleja esa situación compleja, sustantiva y relacional. Señalar diferentes categorías teóricas, puede llegar a favorecer el análisis vincular, es decir, construir un diseño curricular universitario que sea capaz de flexibilizar los modelos educativos actuales con el devenir cultural.

Ahora bien, los conceptos de formación universitaria, currículo y flexibilidad, pueden describirse de modo aislado a partir de la articulación entre las relaciones que se establecen por medio de ellos con el plano institucional, el cual puede llegar a ser un ejercicio abstracto y descontextualizado. Por lo tanto, poder indagar ¿qué aspectos debemos considerar en la formación?, ¿en relación con qué?, ¿mediante qué puntos de interés?, ¿bajo qué propósitos?, ¿qué identidad profesional pretendemos formar?, nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la posición que presentan los Planes de Estudios, en la oferta académica actual.

Desde el Plan de Estudios 13/00 del Profesorado de Educación Especial, se intenta dar cabida a una experiencia formativa en una la diversidad de contextos educativos que abarca la educación especial, tanto los del ámbito de la educación formal, no formal e informal, desde una perspectiva que procura superar la escisión teoría-práctica, intentando reunir aportes interdisciplinarios que orienten y den sentido a todo el proceso.

Los currículos al incorporar las prácticas de modo transversal desde el inicio de su formación posibilita el contacto temprano, por ejemplo, con las instituciones de educación del medio, en una la diversidad de contextos, no sólo del ámbito de la educación formal, también no formal e informal, de este modo permitir un reconocimiento, visualización de los temas y el abordaje de diversas problemáticas que atañen en este caso al campo de la educación especial. Participar y colaborar de actividades de las prácticas son situaciones que posibilitan construir el conocimiento, los saberes propios de la práctica docente y acciones que benefician a todos los sujetos que conforman parte de la misma.

En este sentido también es importante que se incorporen en la malla curricular prácticas profesionales solidarias (Litwin, 2006) que son aquellas que se encuentran enmarcadas con fines éticos, generando un aporte concreto con el entorno social. El valor formativo de estas prácticas se inscribe en las propuestas de extensión universitaria que, desde los lineamientos de la Reforma Universitaria, sostuvieron su valor primordial como tal.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. N  36. Noviembre de 2015

Para poder comprender la formación en la Educación Superior Universitaria, nos remitimos a 1837 que es donde comienza a difundirse las ideas modernas en la población. Por lo tanto, resaltamos como antecedente principal, la sanción de la Constitución Nacional de 1863. El surgimiento de las ideas de la educación del ciudadano con las Escuelas Primarias, Colegios Nacionales, imperando el modelo napoleónico en la formación de un sistema nacional.

Es entre 1880 a 1918 que se funda el sistema universitario argentino y la educación se va convirtiendo progresivamente en un asunto de Estado. Se realiza el Congreso Pedagógico de 1884 y se sanciona la Ley 1420 de enseñanza laica. El Senador Avellaneda en 1885 promueve la Ley N  1597 en pos de una educación profesional y humanística.

En 1918 sucede la Reforma Universitaria, movimiento político-académico promovido por los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, ideas a las que se suman las demás universidad de la Argentina - la de Buenos Aires creada en 1821 y la de La Plata creada en 1905- y de impacto en América Latina y otros países. En un contexto mundial Mazzola, (2014) caracterizado por la revolución comunista y la primera guerra mundial. Mientras en Europa la modernidad entraba en crisis, en América Latina se pujaba por profundizar la modernización.”

La Reforma del 18 implicó confrontar dos generaciones, la adulta destinada a unas pocas carreras básicamente profesorado de fuerte orientación religiosa, dominada por el catolicismo. Y los jóvenes que reclamaban nuevas carreras y orientadas desde el espíritu científico. El modelo reformista concibe al estudiante como actor político, entre sus principios se encuentran la reforma universitaria, el co-gobierno tripartito -estudiantes, profesores y graduados-, la extensión universitaria, el acceso por concurso, la libertad de cátedra entre otros.

En estos antecedentes encontramos que en las universidades a lo largo de la historia, han venido sufriendo distintas tensiones, Alfredo Furl n (1998) se refiere a veinte tensiones, algunas de estas son: la diferenciación entre quien est  dentro y quien está fuera del cuerpo institucional; tensión entre la organización enseñante y el docente enseñante, entre la universidad entendida como una institución de servicio o como institución autónoma; tensión existente entre el carácter formativo y el carácter profesionalizante; entre docencia e investigación; tensión entre una universidad

disciplinaria y universidad interdisciplinaria, tensión entre formación básica o específica, tensión entre currículo flexible o currículo compacto entre otros.

“¿Cuál es, entonces, el papel del discurso pedagógico que surge del campo de recontextualización oficial, en el diseño de las identidades pedagógicas, y cuál es la relación de éstas con la o las identidades profesionales? Las identidades se refieren a los recursos contemporáneos para construir pertenencias, y reconocimiento del yo y de los otros...”.
(Díaz, 2013:31)

Estos reconocimientos están asociados a los límites, es decir, son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias, sistemas de valores e identidades, que garantizan su legitimidad. Desde esta perspectiva así planteada, la identidad profesional no puede ser tratada al margen de los límites, ni de las identidades y aún menos de las diferencias que éstos constituyen. A raíz de ello podemos decir que en las últimas décadas se han producido ciertas transformaciones que han debilitado los límites, y en consecuencia, las identidades sociales y culturales.

De la misma manera, la identidad profesional no puede abstraerse de su contexto situacional y generacional en los cuales se producen, se instauran, se solidifican. Hoy, la mayoría de las universidades han dado la espalda a los modelos clásicos de formación, para configurar modelos más contextualizados, basados en nuevas formas de organización disciplinar. Estos nuevos modelos de formación apelan a la pluralidad y a la diferencia, visibles en los programas de la oferta educativa. En consecuencia, la identidad permanente y funcional ha cedido su espacio tradicional.

Pero el mal uso de la flexibilidad ha dejado cualquier posibilidad de alternativa conceptual, en lo cual la trascendencia de los límites parte de la necesidad de incluir una mayor articulación entre los fundamentos epistémicos que generarlas por sí mismas, lo cual permite realizar una diversidad de expresiones que tienden a consolidar un vida profesional más competitiva que significativa.

Por lo tanto los paradigmas de formación, integración, inclusión y calidad que debe promover la universidad en la actualidad deben de poder garantizar junto con los procesos urbanos, tecnológicos, ambientales, demográficos, culturales, económicos y sociales, etc. en el país, la necesidad de poder interpretar a la extensión desde un sentido más amplio.

Asimismo, se considera la viabilidad de involucrarla en los diversos aspectos que le competen tanto a la sociedad como al medio, no sólo a través de la escucha, la reflexión y la construcción de un aprendizaje significativo, sino entorno al contenido que de éstas demanda. Ahora bien, abrir las puertas de la universidad al contexto situacional no es suficiente, debido a que no alcanza con ofrecer lo que sabemos decir o hacer.

“La Extensión no significa un simple proceso de transferencia de conocimientos como si hubiese alguien que sabe frente a alguien que no sabe, sino que es un proceso de enseñanza y aprendizaje donde, tanto el/los extensionista/s como la población beneficiaria son sujetos activos del proceso...”. (Macchiarola, 2007: 107).

Es decir, que la extensión no es una práctica unilateral de servicio sino que la misma supone llevar a cabo prácticas de interacción o de mutua vinculación desde la universidad hacia la sociedad y viceversa. El desafío es y será entonces poder integrar la casa de altos estudios con el contexto actual con la finalidad de elaborar una propuesta útil y comprometida con su pasado, su futuro y su presente.

En suma, a partir del recorrido conceptual abordado, puede advertirse que el desafío se encuentra particularmente en las situaciones o contextos de prácticas de enseñanza y de evaluación que se puedan llegar a generar, situaciones en las que se articule de manera dialéctica el mundo de la teoría o de las disciplinas, con el mundo de la práctica o de las profesionalizaciones, que logren sintetizar la lógica de la producción del conocimiento y la lógica de la acción, en contextos reales, congruentes, poco circunstanciales.

Un recorrido situacional por la formación en la carrera de Profesorado de Educación Especial

Un recorrido situacional por la formación en la carrera de Profesorado de Educación Especial en el devenir nos permitirá aproximarnos a pensar la gestión, la historia, el currículum institucional en la formación de docentes de educación especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Hace varios años nos desempeñamos como Jefe de trabajos prácticos en tres de los espacios de la Prácticas de formación de educadores especiales, sin embargo como sostiene Díaz (2013), la experiencia como profesor universitario no basta para pensar los

problemas curriculares universitarios, para poder acceder al conocimiento de las fuerzas intr secas a su producción, por lo que nos nutrimos del marco teórico referencial propuestos por la Profesora Dra. Macchiarola en el Módulo Planeamiento y gestión Institucional para encaminarnos a pensar.

Es un desafío desde la gestión aproximar a dar respuesta en relación a la problemática de la formación docente, y las barreras sociales frente a la discapacidad, y los retos para una educación más inclusiva, de ésta realidad a veces adversa en la cual nos encontramos insertos, para aproximarnos a brindar las mejores respuestas a sabiendas que somos sujetos implicados.

Desafío de la gestión, que como acción va gestando procesos colectivos que requieren a considerar los hechos históricos, por lo que tomamos como soporte los desarrollos de Guyot (1999), Marincevic, (1992) y los dispositivos dispuestos por Riveros (2004) en la Constitución del Sujeto Pedagogo en la UNSL entre 1973 -1983, históricamente situados retomados y otros creados, en la tesis de Licenciatura en Educación Especial sobre la temática, Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis de Belardinelli, (2008) y que se detallan a continuación.

Profesorado de Educación Especial, dispositivos históricamente situados:

- Dispositivo de gestión de la carrera
- Dispositivo de formación del educador comprometido (1973 -1975)
- Dispositivo de formación del educador para la disciplina y el control (1976-1983)
- Dispositivo de formación del educador de Enseñanza Diferenciada / Educación Especial (1984-2000)
- Dispositivo de formación del educador especial bajo los enunciados integración- inclusión (desde 2000 en adelante).

La carrera Profesorado de Enseñanza Diferenciada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis se crea durante la gestión del Profesor Mauricio López, en carácter de primer Rector Normalizador de la Universidad Nacional de San Luis en 1974. Los primeros Planes Estudios son el 25/74 y el 15/75 ambos operan al interior de un dispositivo de formación del "educador comprometido" (1973-1975).

Estos Planes como señalamos al comienzo de éste trabajo, son de carácter formativo. Puede distinguirse que la formación de docentes procura dar respuesta a los necesitados, en concordancia con el dispositivo al que pertenecen y proyecta una política universitaria

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 36. Noviembre de 2015

de gobierno popular que mantiene importantes lazos de la Institución con el medio social.

Entre los objetivos generales de la carrera a los fines del presente trabajo resaltamos:

-Contribuir a la formación de docentes especializados como respuesta humanístico-científica ante los necesitados, y problemas que plantea el sujeto minorado (...)

-Orientar una consciente decisión vocacional, capacitando ideológica, científica y técnicamente al docente.

-Capacitar en la planificación, realización y evaluación responsable de la tarea pedagógica que deben desempeñar.

En estos Planes se apunta a una formación básica sólida para el futuro profesor de Enseñanza Diferenciada. En el discurso de estos Planes desde líneas médicas, psicológicas se remite a un sujeto minorado y, a partir del segundo Plan, al sujeto irregular, especifica que se trata de una formación para el mejoramiento de los demás.

Entre otras las asignaturas encontramos Problemática Pedagógica Contemporánea, Psicología General, Biología, Problemas Fisiológicos Contemporáneos, Neurofisiología, Psicología Evolutiva, Neuropsicología y Psicopatología, Instrumentos para el Análisis de la Realidad Social, Maduración Psicomotriz y Social, Psicopatología Especial, Diagnóstico Diferencial, Técnicas de reeducación Terapia Ocupacional y Recreativa, Pedagogía Terapéutica Especial, Residencia Integral; asignaturas que por sus títulos dejan de relieve que persiste y prevalece la mirada psicométrica.

Los contenidos aportan instrumentos para el análisis de la realidad social; en el sentido de acceder a técnicas sociológicas que permitan recabar datos y comprender los fenómenos políticos, socioeconómicos, dinámicas de relaciones personales e institucionales de la sociedad y de la época.

En estos primeros Planes de Estudios las materias son más cortas, trimestrales a la vanguardia en evaluación, aconseja el régimen de promoción por ser una aplicación de las más avanzadas técnicas de evaluación del momento. Y consciente de que los Planes cambian porque la realidad cambia, sostiene que debe evaluarse de modo sistemático las innovaciones introducidas en el currículo de la carrera a los efectos de su perfeccionamiento y reajuste ante los constantes reclamos de una realidad dinámica en permanente proceso de transformación y cambio.

Los Planes de Estudios 5/77 17/78 7/80 se suscitan al interior de un Dispositivo de formación del "educador para la disciplina y el control" (1976-1983). En la dictadura militar el Rector de la Universidad Nacional de San Luis Profesor Mauricio López, es

secuestrado, desaparecido, podemos profundizar al respecto en los desarrollos de Marincevic (1992), Riveros (2004). En el Profesorado de Enseñanza Diferenciada de este momento, el entramado de las prácticas de formación en el Plan de Estudios 5/77 tienen continuidad con los Planes de Estudios 17/78, 7/80, opciones que aspiran a formar un sujeto docente de corte técnico, dócil, sujeto de conocimiento funcional al régimen dictatorial.

En estos Planes de Estudios, en la propuesta curricular comienza un trabajo de control de los objetivos y depuración de los contenidos impartidos en los primeros de Planes de Estudios del dispositivo anterior. Se establece el régimen de dictado cuatrimestral para las asignaturas y se adopta un sistema de equivalencias automáticas para el pasaje de los estudiantes de los Planes anteriores a los nuevos.

Y a los fines del presente trabajo destacamos entre varios los siguientes objetivos fijados para la carrera:

- Formar hábitos de observación y exploración psicopedagógica, participando en el equipo diagnóstico, para determinar científicamente los problemas que aquejan al sujeto irregular.
- Saber interpretar los aportes de los diferentes especialistas, en trabajo de equipo (...)
- Lograr el conocimiento de técnicas de reeducación, favoreciendo el manejo de las mismas frente a cada tipo de irregular.
- Formar pautas de conductas que definan una personalidad emocionalmente estable y equilibrada para el tratamiento de los discapacitados.

Con una fuerte tradición tecnicista forman a un educador en enseñanza diferenciada con habilidad técnica, dando importancia a lo disciplinar, saberes científicos que requiere el estudiante y que apuntan entre otros a evaluar a un sujeto individual poseedor de un déficit para la corrección de la conducta. Abriendo la posibilidad desde la formación de ser competitivo para la conducción y para trabajar en equipos; pero se observa el comienzo de un cambio en el currículum ya en el último de estos tres Planes, en el Plan de Estudios 7/80 encontramos un corrimiento de una perspectiva conductista a la constructivista.

A partir de la década del 90' comienzan a surgir diferentes ideas respecto a la necesidad de una modificación de Plan de Estudios porque aún en el 1999 continuábamos rigiéndonos por el Plan de Estudios 7/80 elaborado en la Dictadura militar. En éste momento, teniendo en cuenta cambios sociales, avances en el conocimiento científico,

modificaciones en el Sistema Educativo, necesidades planteadas por alumnos, egresados e inquietudes de los docentes preocupados por mejorar la propuesta de formación de los futuros egresados.

En un Dispositivo de Formación del Profesor de Educación Especial bajo los Enunciados Integración - Inclusión de 2000 en adelante, se elabora el Plan de Estudios 13/00 y modificatoria 03/05 con fuerte impronta en el discurso sobre todo hacia los procesos de integración.

El Plan de Estudios 13/00 hoy en revisión, enuncia la correspondencia entre los fines de la Universidad y la fundamentación de la Carrera, explicita las concepciones vigentes hasta este momento en educación especial y en la formación de Profesores en el campo. Ofrece el título de Profesor de Educación Especial.

A este Plan de Estudios actualmente se lo está repensando, el mismo utiliza las denominaciones y conceptos en auge en ese momento que tiene que ver con la integración, el sujeto con “necesidades educativas especiales”, la educación especial como servicio del sistema educativo, es un avance porque se forma el estudiantes desde una perspectiva eminentemente educativa.

Entre los objetivos generales de la carrera, a los fines del presente trabajo, resaltamos algunos que se orientan a formar recursos humanos capacitados para:

- El desempeño de su profesión y para el uso del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.
- Comprender el cambio de paradigma en la educación.
- Analizar las políticas educativas en el contexto socio-histórico-político.
- Adoptar una actitud de apertura hacia el trabajo interdisciplinario.

Destacamos que los alcances del título se dirigen a asesorar en lo referente a los aspectos teóricos-metodológicos relativos a la enseñanza de alumnos con “necesidades educativas especiales”; investigar la práctica docente en el ámbito de la Educación Especial; además planificar, conducir y “evaluar” los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su área.

Este Plan de Estudios presenta cinco trayectos formativos, trata de formar al estudiante de la carrera de educación especial en distintos ámbitos de la educación formal, no formal e informal, acentúa discursos que apuntan a superar la escisión teoría-práctica, se valoran en el proceso los aportes intra e interdisciplinarios y se busca iniciar a los

estudiantes en la investigación de campo. Discursos de avance en su momento pero que suele distar, muchas veces de manera amplia, a la acción.

El currículum ha sido organizado en cinco trayectos formativos: Un trayecto de formación general; Un trayecto de formación especializada centrada en los niveles en que el profesor de educación especial ejercerá su rol; Un trayecto de formación centrado en la enseñanza de áreas disciplinares; un trayecto de aproximación a la realidad educativa común y especial de construcción de la práctica profesional docente en el que nos centraremos; y un trayecto de orientación en temáticas determinadas constituido por los cursos optativos.

En el trayecto de aproximación a la realidad educativa, trayecto denominado en general eje de las prácticas, -en el cual se desempeña en tres de las Prácticas una de las autoras del artículo-, está pensado con la idea de dar cabida a una experiencia formativa: en una la diversidad de contextos educativos que abarca la educación especial, tanto los del ámbito de la educación formal, no formal e informal y desde una perspectiva que procura superar la escisión teoría-práctica, intenta reunir aportes interdisciplinarios que orienten y den sentido a todo el proceso.

Espacios de Prácticas que constituyen éste eje: Práctica I: La Problemática de la Realidad Educativa; Práctica II: La Práctica Educativa, las Instituciones y el Contexto; Práctica III: El Niño de Alto Riesgo; La Práctica IV: Didáctica y Práctica Docente en el Aula; Práctica V: Observación y Prácticas de la Enseñanza (Parte A); Práctica V: Prácticas de la Enseñanza (Parte B); Práctica VI: Estudio de Casos; Práctica VII: Práctica Profesional.

En el Plan de Estudios 13/00 ha tenido cambios con respecto al plan anterior, uno de estos tiene que ver con explicitar y proponer un trabajo de manera dialéctica entre la teoría y la práctica, abriendo a la posibilidad de experiencias formativas en las prácticas, en el eje dado en llamar el eje de las Prácticas; sin embargo encontramos dificultades a la hora de reunir los aportes de las distintas asignatura de manera horizontal y vertical y todo lo que ha propuesto el diseño.

En este sentido, encontramos que si bien ha cambiado el diseño - el currículum- en la acción no se ha modificado, incluso a veces cada práctica se convierte en un compartimento, escindido, no sólo con respecto a las asignaturas y prácticas de años anteriores, sino también de las materias con las que el Plan propone articular en el mismo cuatrimestre, lejos de una dialécticas continúan las ideas aplicacionistas de un dispositivo anterior.

El Plan de Estudios así planteado, encamina a posibilitar el contacto temprano con las instituciones lo que permite -como señala Macchiarola (2007)- un reconocimiento y visualización de los temas y de las problemáticas en el campo que acontecen en torno a las disciplinas que tratan, poder participar y colaborar de actividades de práctica sin poner en riesgo comprensiones ni intervenciones, sin duda son situaciones que benefician las acciones de los sujetos que conforman parte de la misma.

A pesar de que, como decíamos anteriormente, en la cotidianeidad hay una distancia marcada en relación al currículum en acción; es por ello que a partir de los desarrollos de Macchiarola (2007) surge la siguiente pregunta en torno a la problemática planteada: ¿cómo y en qué medida hemos avanzado hacia una mejor formación de los estudiantes del Profesorado?

Por lo que Matus (1987) destaca la importancia de que se planifiquen las acciones de una institución, en este caso del Profesorado, ciertas reflexiones dan lugar a ver la importancia de realizar una planificación desde un enfoque estratégico situacional y una actualización del Plan de Estudios.

Al presente Plan de Estudios lo cruzan distintas dimensiones históricas, políticas, económicas, sociológicas, psicológicas, educativas que hoy a la luz de las nuevas demandas sociales se está comenzando a rever, para dar cabida a la particularidad de los problemas de la formación de docentes en el campo de la educación especial, realidad compleja que deviene de múltiples dimensiones, aspectos y factores, por lo que en el presente se está pensando como señalamos, no por un cambio de Plan sino por una actualización.

Dado que Díaz (2013) sostiene que los cambios sustanciales del currículum son implicados por las transformaciones de la economía, el sistema laboral y por los cambios en las bases colectivas de la sociedad. Además, el campo laboral profesional de la educación especial está cambiando, por lo que se requiere un currículum dinámico acorde a los cambios y demandas, teniendo en cuenta como fundamental la preservación del conocimiento.

Los cambios curriculares deben apuntar a repensar la profesión, el conocimiento y la relación entre universidad y sociedad. Las innovaciones curriculares que puedan propender a transformaciones curriculares integrales, que las mismas tengan sentido de ordenamiento y secuencia en torno a lo que se enseña, las formas de enseñanza, los modos de vincularse con el saber y las estrategias de evaluación que se implementen.

De las consideraciones propuestas por Díaz (2013) sería importante tener en cuenta a la hora de debatir y concretar la actualización del Plan de Estudios actual, que el currículum no tiene que convertirse en una réplica de una caja oficial, sino que se relacione con herramientas teóricas y metodológicas que permita visualizar las condiciones para acceder a un conocimiento recontextualizado, considerando: los procesos, las reglas de selección, organización y distribución para y en la actualización del mismo.

Igualmente, es importante que podamos establecer inteligibilidad ante los conceptos, sin extrapolar sin una reflexión crítica profunda y comprometida con el quehacer institucional formativo y el propósito al que aspiramos llegar al actualizar el Plan, es decir, que la noción de currículum no puede ser acrítica.

Además, consideramos necesario destacar en este análisis situacional, que una convergencia entre sistemas nacionales de educación superior y el currículum diseñado por competencias, sería o es favorable para llevar a cabo la actualización del Plan de Estudios mencionado con anterioridad.

Al respecto Macchiarola (2007) plantea que para que ello sea posible, debemos tener claridad en torno a la idea o concepción de competencias que adoptemos, ya que cada una tiene su historia, su contexto de producción que le da sentido y consecuencias educativas que debemos someter a revisión.

“... puede advertirse mejor que el desafío central en el enfoque de competencias no está sólo en el que enseñamos sino en las situaciones o contextos de prácticas de enseñanza y de evaluación que generemos...” (Macchiarola, 2007:45).

Al actualizar el Plan se debe tener en cuenta las diversas situaciones que articulen dialécticamente el mundo de las teorías con el de las prácticas, es decir, situaciones que no simplifiquen, más bien que complejicen la lógica de la producción del conocimiento y la lógica de la acción en contextos sociales.

Algunas consideraciones finales para repensar la formación del docente de educación especial en la actualidad

Partimos de la consideración de que la propuesta del Rector Normalizador Mauricio López constituye un legado para re-pensar la formación del docente de educación especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San

Luis, debido a que el mismo requiere de una impronta educativa gubernamental en la que se hace necesario consolidar un Plan de Estudios que sea capaz de responder con supremacía, tolerancia y adversidad, las demandas que circundan en torno a su bagaje disciplinar.

Es por ello, que ante las nuevas y complejas demandas que emergen desde el ámbito situacional, surge la inquietud de poder establecer posibles intervenciones institucionales en donde el eje de abordaje primordial no sea sólo la modificación del actual Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial, sino el de asumir un compromiso profesional con la formación de formadores. En este sentido, la formación docente no puede ser meramente instrumental, más bien deberá favorecer los procesos de develamiento de los múltiples factores que atraviesan sus propias prácticas de enseñanza.

De este modo, se pretende desempeñar una formación integral del docente de educación especial en pos de comprender, indagar y desarrollar las bases epistemológicas que devienen de sus posturas teóricas, de propiciar un argumento pedagógico significativo en la oferta educacional y en relación a las demandas de la comunidad. Así es que, la implementación de nuevas estrategias de planeamiento y gestión, serían el medio posibilitador para que el alumno en formación adquiriera una elección reflexiva al respecto.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de la Educación, sede Regional Buenos Aires. En http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/racionalidades_subyacentes.pdf consulta: 18 de mayo de 2015.

Belardinelli, Claudia (2008). *Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis*. Tesis de Licenciatura en Educación Especial, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Cantero, Germán y Celman, Susana (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Díaz, Mario (2013). *Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina*. Facultad de Educación. Facultad de Derecho. Facultad de Comunicación y Publicidad.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 19. Nº 36. Noviembre de 2015

Klappenbach, Hugo (1995). Los inicios de la Universidad de San Luis. En *Crónicas de la Vida Universitaria de San Luis 1973 - 1995*, San Luis: Editorial Universitaria San Luis pp.71-150.

Litwin, Edith (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII. Nº 46 pp. 25 - 51.

Macchiarola, Viviana (2003). *Gestión del Currículo Universitario*. En: Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur. La Universidad Sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro.

Macchiarola, Viviana (2007). *Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas*. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería. Año 8. Nº 14 pp. 39 - 46.

Macchiarola, Viviana y Anunziata, Jorge (2007). *Plan Estratégico Institucional (PEI)*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Marincevic, Juan (1992). *Facultad de Ciencias Humanas-Desarrollo Institucional (1973 - 1992)* Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

Matus, Carlos (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.

Matus, Carlos (1994). *Planificación, Libertad y Conflicto*. Primera parte. En http://www.academia.edu/4560998/PLANIFICACION%20LIBERTAD_Y_CONFLICTOPRIMERA_PARTE consulta: 1 de junio de 2015.

Mazzola, Carlos (2007). *La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. 1ª ed. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Riveros, Sonia (2004) *La Constitución del Sujeto Pedagogo en la UNSL entre 1973 -1983*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis, San Luis.