

**EL QUEHACER PROFESIONAL DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL
DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA**

**THE PROFESSIONAL WORK OF THE TEACHER IN SPECIAL EDUCATION
FROM THE VOICES OF THE STUDENTS**

Catalina Vettorazzi1
Universidad Nacional de Río Cuarto
catavettorazzi@gmail.com-

Marhild Cortese2
Universidad Nacional de Río Cuarto
cferniot@fibertel.com.ar

RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis del trabajo de investigación titulado: “Educación Especial y su campo profesional: una mirada desde las voces de los ingresantes³ a la

¹ Catalina Vettorazzi es Profesora en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto

² Marhild Cortese es Magister en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto

³ Para ser considerado estudiante ingresante en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, será requisito haber aprobado el ciclo completo de enseñanza secundaria o sus equivalentes y cumplir con los requisitos y actividades de admisión establecidos por la Institución (Resolución CS Nro. 356 UNRC)

carrera de Profesorado en Educación Especial de la UNRC⁴. Tuvo como propósito conocer el significado y el sentido que los alumnos ingresantes a la carrera le otorgan a su futuro quehacer profesional. Se abordó desde un paradigma interpretativo, en el contexto del cual se utilizó una metodología cualitativa para el proceso de recolección y análisis de los datos. Las dimensiones identificadas refieren a: “concepción de enseñanza y aprendizaje”; “sujeto de la educación especial”, tareas y contextos de trabajo y “cualidades del educador”, las que posibilitaron conocer las concepciones referidas a educación de los sujetos con discapacidad, con la que ingresan los estudiantes a la carrera, temas profundamente relacionado con el quehacer profesional. El trabajo realizado invita a reflexionar sobre la importancia de favorecer, en los procesos de formación, la práctica reflexiva y crítica con el objetivo de construir prácticas educativas progresistas.

Palabras clave: *Educación Especial - Práctica docente - Ámbitos de trabajo - Quehacer Profesional*

ABSTRACT

This article presents part of the results and conclusions of the research work: "Special Education and its professional field: a view from the voices of the undergraduate's students of the career Teacher in Special Education in the UNRC", carried out within a scholarship for Encouraging Scientific Vocations, granted by the CIN. The general purpose of this study was, within an interpretative paradigm, to know the meaning and sense undergraduate's students of this career give to their future professional work. Qualitative methodology has been used for the process of data collection and analysis. The research results make possible to identify different dimensions that contribute to rethink the work of the Special Educator. These are: conception of teaching and learning, the subject of Special Education, Special Educators' work and their areas of work, and teacher qualities. Knowing the meanings and senses given around the professional work of the Special Educator, invites reflection on the qualities of the teacher and on the importance of promoting, during teacher training, reflective and critical practice in order to build up progressive educational practices.

Keywords: *Special Education - Teaching Practice - Areas of Work - Professional work*

Recibido: 1 de noviembre de 2016

Aceptado: 15 de diciembre de 2016

⁴ Desarrollado en el marco de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Beca otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y aprobadas por resolución C.E. N°1028/15- Anexo

INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene como propósito contextualizar y comunicar algunos resultados de un trabajo de investigación titulado “El quehacer profesional del educador especial desde las voces de los ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, realizado en el marco de una Beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional⁵.

La educación especial tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, sumamente imbrincados, difícil de desentrañar, debe pensarse como un campo de conocimiento dinámico, en constante modificación. Perez de Lara (1998) refiere a una serie de debates que atraviesan su historia y que ponen de manifiesto la compleja relación entre el discurso disciplinar, el organizativo y el subjetivo, debates que se estructuran alrededor de las siguientes problemáticas: *exclusión/inclusión de la disciplina de la educación especial, educabilidad/ineducabilidad de los sujetos y el debate a propósito de la palabra oralismo/manualismo en la educación de los sordos* (Perez de Lara, 1998:23).

En la actualidad, los debates y las líneas de investigación que surgen en torno a la Educación Especial, se caracterizan por ser prospectivas, es decir que buscan prever la evolución social. Es en esta línea que se afirma que las investigaciones comienzan a

(..)incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos; por una parte, de los mismos afectados, como personas concretas que se mueven en un determinado ambiente y, de otra la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser el apoyo y una adaptación que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados (Fernández Batanero, 2008, p. 79).

Por lo tanto, pensar la educación especial como un campo dinámico en constante modificación, remite a reflexionar sobre los significados que la sociedad construye en torno a las diferentes problemáticas del campo; sin embargo aún son pocas las

⁵ Beca otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y aprobadas por resolución C.E. N°1028/15- Anexo

investigaciones que indagan dichas problemáticas considerando las voces de sus protagonistas, o sea la de las personas con discapacidad, familiares, profesionales y estudiantes.

En ese sentido, el estudio tuvo como propósito conocer el significado y sentido que los alumnos ingresantes⁶ a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la UNRC le otorgan a su futuro quehacer profesional, en el proyecto se plantearon preguntas como ¿por qué eligen la carrera? ¿qué visión poseen de la Educación especial? ¿Qué relación posee dicha visión con las concepciones sociales actuales acerca de la discapacidad? ¿Cuál creen que es el accionar del educador especial?.

El trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, que coincide en parte con el interaccionismo simbólico y se vincula a una concepción interpretativa. Las estrategias de recolección de datos utilizadas fueron el análisis de documentos y la entrevista en profundidad. A partir del análisis de los datos empíricos se identificaron diferentes dimensiones que contribuyen a reflexionar sobre el quehacer del educador especial: concepción de enseñanza y aprendizaje; el sujeto de la Educación Especial; tareas y ámbitos de trabajo y cualidades del educador.

Se considera que el conocimiento alcanzado a través de este estudio puede contribuir a mejorar la oferta educativa en el contexto de la carrera, debido a que posibilita pensar y resignificar las prácticas educativas considerando las significaciones construidas por los ingresantes. Además es una vía de acceso para conocer las concepciones presentes en distintos contextos.

1. Acerca de los conceptos que enmarcan el estudio

⁶ Para ser considerado estudiante ingresante en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, será requisito haber aprobado el ciclo completo de enseñanza secundaria o sus equivalentes y cumplir con los requisitos y actividades de admisión establecidos por la Institución (Resolución CS Nro. 356 UNRC)

Un recorrido por el devenir de la educación especial evidencia profundos y significativos cambios en relación a los modos de entender la discapacidad, los derechos de quienes viven en esa situación, las intervenciones educativas propuestas, la relación de las personas en situación de discapacidad en el contexto social, entre otros aspectos.

Para estudiar la configuración del campo habitualmente se identifican períodos en los que se describen los acontecimientos, los lugares en el que tuvieron lugar, las instituciones y las personas en las que tomaron vida. Estas etapas que caracterizan el devenir del campo no implican una secuencia lineal, sino relaciones dialécticas, donde lo más significativo de un período se integra, se resignifica en el otro y en ese devenir se van perdiendo algunas creencias y construyendo otras nuevas (Perez de Lara, 1998).

En este escrito se retomarán los aspectos más significativos de cada uno de estos períodos. El primero de ellos, hasta 1800 aproximadamente, se caracteriza por el encierro de las personas *diferentes*, considerando que debían permanecer hasta su curación, lo que muchas veces significaba la muerte. También en esta etapa se identifican las primeras intervenciones educativas, realizadas de manera aisladas por algunos monjes que estaban al cuidado de estas personas, principalmente en el campo de las discapacidades sensoriales (Lus, 1995; Cortese, 2004).

El segundo período, entre 1800 - 1870 se caracteriza por un movimiento protagonizado por médicos, entre los más destacados se pueden identificar a Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880); que se interesaron por la educación de los *deficientes mentales*. Surge entonces un sistema pedagógico basado en el sensualismo, desde el cual se sostiene que las sensaciones condicionan las actitudes espirituales; y ligado a esto, una “pedagogía terapéutica o curativa”, que se fundamenta en la idea de que en la discapacidad existe un estado patológico que puede ser curado a través de la ejercitación sensorial.

La tercera etapa, entre 1870 y 1940 se caracteriza por la continuidad del trabajo de médicos, entre ellos Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932), quienes retomaron la pedagogía terapéutica realizando aportes a la educación común. También se ubica en este período el surgimiento del modelo estadístico, ligado al desarrollo de tests con Binet (1857-1911) y Simon (1872-1961) que surgen en la búsqueda de comprender porque algunos niños no aprendían los contenidos que les ofrecía la escuela que estaba surgiendo. Este movimiento dio lugar a la “pedagogía diferencial” caracterizada por la búsqueda de un diagnóstico que justifique las dificultades del sujeto, dando lugar a una educación homogeneizadora, donde la oferta educativa dependía del diagnóstico de los sujetos.

El cuarto período, (1940- 1990) se subdivide en dos etapas. La primera marcada por la noción de C.I. y la fundación de instituciones destinadas a la atención de diferentes estudiantes de acuerdo a su discapacidad; y la segunda, cuyo inicio se puede identificar alrededor de 1960, caracterizada por el surgimiento de nuevas propuestas educativas como la atención temprana, la preocupación por la formación laboral del sujeto con discapacidad, la formación de profesores especialistas en la temática, entre otras. Además, es notoria la relevancia de movimientos sociales diversos que comenzaron a reclamar intervenciones e instituciones menos segregadoras. En 1970 surge el informe Warnock y con él un nuevo giro en la educación especial utilizando nuevos conceptos para referirse a la persona con discapacidad y su educación (necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, integración, adaptaciones curriculares).

Alrededor de 1990 - 2000 se identifica el nacimiento de un movimiento que brega por la inclusión del sujeto con discapacidad en todos los ámbitos, entendiéndolo como sujeto de derechos. Toma relevancia la teoría social de la discapacidad, desde donde se explica a la discapacidad como una *construcción social* impuesta por el contexto, centrandolo en las estructuras, actitudes y prácticas sociales (Verdugo Alonso, 2003).

Sklar (2011) refiere a la necesidad de repensar al sujeto de la Educación Especial desde la diferencia, lo que implica respetarlas y entender que la subjetividad se construye en la diferencia y, por ende, la misma nos enriquece a nivel individual y colectivo.

Considerando la diversidad de concepciones que tuvieron lugar en el devenir del campo de la educación especial, y la influencia que tuvieron en la educación en general y en el contexto de la escuela común en particular, es que interesó conocer las conceptualizaciones construidas al respecto por los ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, centrando el análisis en el campo laboral del profesor en educación especial.

2. Acerca de la metodología elegida

El trabajo de investigación se enmarcó en el paradigma de investigación interpretativo o constructivista, desde el que se entiende a la realidad como construcciones individuales y colectivas, en este sentido quién investiga y los objetos o sujetos de conocimiento están vinculados interactivamente (Gubba y Lincoln, 1998).

Se utilizó una metodología cualitativa, que se puede caracterizar como:

(...) multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994 en Vasilachis, 2006, p.24)

En este trabajo no se pretendió generar verdades absolutas, sino avanzar en la comprensión de los planteos realizados por los ingresantes con el objetivo de reconstruir el significado y el sentido que los mismos asignan al quehacer profesional del educador especial.

El trabajo se inició a partir de diversas lecturas e interrogantes que permitieron sucesivas aproximaciones a la construcción del objeto de estudio. En la investigación cualitativa cada componente del diseño puede ser reconsiderado o modificado en

respuesta a nuevos desarrollos o a cambios en alguno de los otros componentes (Maxwell, 1996).

En cuanto a la población de estudio se realizó una muestra según propósitos (Pattón, 1990 en Maxwell, 1996) o según criterio (Le Compte y Preissler, 1993 en Maxwell, 1996) lo que significa una selección intencional. Se seleccionaron 20 estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) entre los años 2013 y 2016, esto implicó seleccionar aleatoriamente cinco (5) estudiantes por año.

El proceso de recolección de datos empíricos se realizó a través de dos fuentes, que tuvieron como propósito indagar las interpretaciones que realizan los estudiantes del Profesorado en Educación Especial en relación a conceptos centrales de este campo de conocimiento.

Una fue el análisis de documentos, Valles (2007) la caracteriza como una técnica que implica la lectura de textos, incluye todos los documentos o registros que poseen un significado al referir a algún aspecto del mundo social. El tipo de documentos utilizado en este trabajo responde a datos secundarios, es decir

(...) un cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente promover de información o documentación a los órganos del estado o al público... (Almarcha et. Al, 1969 en Valles, 2007, p.122).

En este sentido se trabajó con textos aportados por una de las actividades comprendida en las clases correspondientes a las actividades de ingreso a la vida universitaria⁷, en la cual los estudiantes debían definir conceptos básicos del campo de la Educación Especial, como: “discapacidad”, “Integración”, “Inclusión”, “educación especial”, “sujetos”, “diversidad”, “formación del educador especial”. Los resultados escritos referido a la producción de los alumnos correspondientes a los diferentes años

⁷Actividades aprobadas por resolución rectoral N° 175/11.

considerados en este estudio fueron facilitados por las docentes que están a cargo de estos encuentros y la actividad se realizó de manera similar los cuatro años abordados en el estudio, los docentes explican la reiteración de esa actividad a la necesidad de conocer esas concepciones para comenzar a construir un lenguaje común que posibilite precisiones conceptuales con los estudiantes.

Otra de las técnicas de recolección de datos fue la entrevista en profundidad, se caracteriza como un:

encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986, p. 101).

Para los autores, la entrevista en profundidad responde a la lógica de la investigación cualitativa y tiene la particularidad de ser abierta, flexible, no directiva y no estandarizada. Las preguntas realizadas en las entrevistas del presente trabajo no tuvieron un diseño predeterminado, sin embargo los objetivos del proyecto sirvieron de guía para proponer las temáticas a abordar durante la conversación.

Se realizaron entrevistas a la totalidad de la población seleccionada y al docente a cargo del desarrollo de la actividad estudiada. Es necesario aclarar que las entrevistas a los ingresantes correspondientes a los años 2015 y 2016 se realizaron al poco tiempo del desarrollo de la actividad sin que hayan avanzado en la carrera, por lo que sus respuestas tienen características diferentes a la de los estudiantes ingresantes durante los años 2013 y 2014, aspecto que se consideró tanto al realizar las entrevistas como en el análisis.

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

El análisis cualitativo puede seguir de acuerdo con Glaser y Strauss (1967) dos orientaciones clásicas: una es la propuesta del método de comparación constante, y la otra es la inducción analítica. En este estudio, el proceso de inducción analítica permitió crear categorías a partir de los datos y el método de comparación constante analizar y codificar simultáneamente los datos para desarrollar conceptos. A través de una continua comparación de los datos el investigador define los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus relaciones y los integra en una teoría coherente.

Las categorías de análisis identificadas en el trabajo hacen referencia a diversos elementos relacionados a la práctica educativa, que permite caracterizar diferentes abordajes propios del campo de la educación especial que se fueron gestando y resignificando en el devenir del campo.

3. Acerca de las dimensiones de análisis identificadas en el estudio

Entre las categorías de análisis identificadas y trabajadas se pueden mencionar: “concepción de enseñanza y aprendizaje”; “sujeto de la educación especial”, tareas y contextos de trabajo y “cualidades del educador”.

3.1 Concepción de enseñanza y aprendizaje

Retomando los planteos de Bambozzi (2008) se entiende a la educación como un hecho concreto, situado y significado históricamente que tiene como objetivo el mejoramiento integral del sujeto, dicha práctica es el objeto de estudio de la Pedagogía.

Desglosando dicha definición se puede sostener que la educación es una práctica intencional, productora, reproductora y transformadora del orden social; que se explica en su devenir, en su realización cambiante. La pedagogía es una práctica argumentativa que tiene como propósito desnaturalizar lo obvio, analizarlo, para comprender el verdadero significado de esa práctica. Es en este sentido que interesa retomar los aportes de la pedagogía con el fin de comprender las diversas

concepciones de hombre y de mundo implícitos en los fines y medios planteados en las diferentes propuestas educativas.

Del análisis de los datos empírico en el trabajo realizado se identificaron con mayor claridad tres corrientes pedagógicas: la pedagogía tradicional, el constructivismo y la pedagogía crítica

En primer lugar, se puede hacer referencia a un grupo de estudiantes que realiza diferentes afirmaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y su relación con el alumno, entre otras cuestiones, que remiten a conceptos propios de lo que reconocemos como “pedagogía tradicional”, Fornasero y Vogliotti (2001) la caracterizan como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolar que comprende al docente como el único actor teniendo como objetivo con su intervención la transmisión de los saberes y valores y la reproducción del orden.

La materialización de este modelo teórico da lugar a una escuela que se caracteriza por una enseñanza autoritaria expresada en el orden, la disciplina y la obediencia; el alumno como un sujeto pasivo; la búsqueda de uniformidad sin considerar diferencias culturales, lingüísticas, geográficas, entre otras.

En cuanto al rol del docente se reconocen afirmaciones ligadas a la transmisión de conocimientos acabados, que el docente tiene incorporado.

Vogliotti (2001) refiere a que desde esta perspectiva el docente es el encargado de la transmisión cultural organizada y seleccionada curricularmente según los intereses políticos del momento. Esta transmisión cultural del maestro se caracteriza por una organización lógica, una estructura coherente, una gradualidad desde lo más simple a lo más complejo. Entendemos entonces que centrar la función del maestro en la transmisión reduce la enseñanza a la transmisión de información y conocimientos.

Las voces de los estudiantes ingresantes que nos remiten a este tipo de pedagogía, entre otros regumentos refieren a:

“La escuela debería buscar ante todo la comodidad de sus alumnos y por sobre todo que se cumpla la meta de **adquirir los mismos recortes culturales** que el resto de sus compañeros” (Actividad ingreso, año 2013)

Este planteo conduce a reflexionar sobre los contenidos que el docente debe transmitir. Se hace evidente que esos contenidos forman parte de las disciplinas que los alumnos deben aprender, convirtiéndose en metas obligatorias (Vogliotti, 2001). No se considera el contexto de producción del conocimiento científico, y al momento de enseñarlo tampoco se reflexiona acerca de las concepciones de los alumnos, sus conocimientos cotidianos y creencias.

En cuanto al rol del alumno se lo percibe como un sujeto pasivo, que simplemente asimila los conocimientos que le son transmitidos. Dentro de la pedagogía tradicional es posible hacer referencia al concepto de educación bancaria, desde la cual se entiende al alumno como un sujeto pasivo, educado a través del disciplinamiento y la escucha de los conocimientos que el educador transmite. En este sentido el educador es el que sabe, y el educando el que no sabe (Vogliotti, 2001).

En las indagaciones realizadas, las voces de los estudiantes conducen a considerar otras corrientes pedagógicas para explicar los sentidos que se asignan a la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y su relación con el educando, entre las cuales se puede identificar al constructivismo y a la pedagogía crítica.

Algunos estudiantes refieren en sus discursos a una relación interactiva entre alumnos y docentes; relación que tiene como objetivo la construcción de conocimientos, al respecto Vogliotti y col. (1998) mencionan que en la perspectiva constructivista se considera a la educación como una construcción humana que involucra necesariamente una interactividad sujeto- medio.

Por otra parte se aprecia que los ingresantes sostienen que el conocimiento tiene que ver con la relación entre las ideas previas y los nuevos conocimientos, lo que dentro de la pedagogía constructivista está ligado a la concepción del conocimiento como una construcción que deviene de la interacción entre el sujeto con el mundo exterior. En dicha interacción sujeto- objeto, el sujeto actúa sobre el objeto para comprender sus propiedades al mismo tiempo que lo transforma y experimenta con sus propias acciones para abstraerlas, proceso por el cual el sujeto construye los conocimientos.

Se entiende esta interacción de manera intra e intersubjetiva, es decir en un doble sentido, del sujeto con el objeto de conocimiento y entre los sujetos en un contexto social determinado.

Otro aspecto relevante en las respuestas de los alumnos está relacionado con la experiencia previa en la construcción de conocimientos, la que condiciona tanto las posibilidades como las limitaciones de los procesos constructivos. Desde esta corriente pedagógica la experiencia previa permite al sujeto ordenar la información obtenida según criterios que otorgan cierta estabilidad y coherencia a las construcciones cognitivas, lo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos.

Entre las voces de los estudiantes involucrados en el estudio, es posible identificar afirmaciones como:

“(...) siempre me olvidaba una palabra y me olvidaba de todo, hasta que aprendí que estudiar de memoria no sirve, porque al olvidarte de algo te olvidas de todo, es importante relacionar lo que se aprende con lo que ya se sabe...” (Actividad ingreso, año 2016)

Esto conduce a pensar que el alumno posee un papel activo, construyendo conocimientos, proceso en el que también intervienen mediadores externo. Es decir que el alumno aprende cuando logra relacionar la estructura conceptual de la disciplina que se enseña con las ideas previas que posee acerca del tema; y en ese sentido para que tenga lugar el aprendizaje la tarea del docente consiste en ser capaz

de mediar proponiendo los procesos adecuados para que el alumno lleve adelante su actividad constructiva, además de orientar dicha actividad para que reconstruya la cultura y el conocimiento.

Finalmente retomamos las voces de otros estudiantes, las que remiten a una pedagogía crítica. Desde esta perspectiva la intencionalidad de la educación tiene que ver con la liberación del hombre, considerando la relación que se establece entre este último y la realidad, realidad sobre la que se ejerce una función transformadora; es decir que se entiende a la educación humana como un proceso de liberación humana permanente.

La educación es entendida como un proceso que tiene como objetivo la humanización de los hombres, como una praxis social que apunta a la transformación individual del hombre en su dimensión personal y social, en el sentido que esa transformación se realiza con otros. Se entiende que toda práctica social está mediatizada por la realidad en la que se inscribe, y por lo tanto siempre se apunta a un ideal de sociedad, un proyecto de hombre que se definen no solo desde las cuestiones pedagógicas, sino fundamentalmente desde una mirada política.

Los ingresantes que remiten a esta pedagogía sostienen planteos como:

“...hay que dejar libre la imaginación del alumno, el maestro tiene que estimular al alumno a través de la lectura, dejando que piense, reflexione, cree e imagine.”
(Actividad ingreso, año 2016)

Esto conduce a pensar la relación educativa como una práctica social, dialógica y dialéctica, que se fundamenta en el diálogo y que permite una transformación de educador y educando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto último se encuentra vinculado a afirmaciones que sirven para entender el sentido que se asigna a la práctica educativa desde la mirada de los alumnos ingresantes:

“...es necesario poder favorecer y fomentar en dicha persona un aprendizaje que sea la clave para que dicha persona pueda actuar e interactuar participativamente en la sociedad.” (Actividad de ingreso, año 2016)

En el proceso educativo se entiende al educando como un ser en situación, vinculado directamente en un tiempo y un espacio determinado, es un ser que está en el mundo y debe comprenderlo para transformarlo. Es posible enriquecer esta mirada con los aportes de Bambozzi (2013) quien sostiene que el alumno es invitado a construirse como un sujeto histórico, entendiendo que la práctica educativa es una constante acción y reflexión.

Se busca entonces la formación de un sujeto con conciencia crítica de los aspectos sociales, que sea autónomo, capaz de de-construir los sentidos implícitos en los diversos hechos sociales y a la vez capaz de expresar sus propias opiniones, un sujeto con voz propia.

Pero ¿cuál es entonces el objetivo final de la práctica educativa según los futuros profesionales? ¿cuál debería ser el objetivo del educador en su práctica educativa? Los estudiantes sostienen que es necesario:

“(...) llevar a cabo intervenciones, promoviendo servicios, recursos, ayudas con el propósito de asegurar un aprendizaje de calidad a los niños con en **igualdad de condiciones y que puedan participar en todos los ámbitos**” (Entrevista, año 2016)

Dichos planteos se corresponden con una concepción humanista y liberadora de la educación que problematiza la realidad, la relación hombre-mundo, para ello es necesario por parte del educador una actitud reflexiva permanente, además de una actitud comprometida con el saber científico e ideológico y con el hacer. En otras palabras es fundamental que el educador posea competencia desde el saber y coherencia entre su posición ideológica y su práctica como educador, lo que llevará a la liberación tanto individual como colectiva.

3.2 El sujeto de la Educación Especial

Comprender la evolución histórica de las concepciones nos permite delimitar el concepto de discapacidad desde una perspectiva que enlaza los desarrollos pasados con realidades presentes y tendencias futuras (Brognia, 2009).

La configuración del campo de la educación especial pone en evidencia una marcada tendencia a la segregación y discriminación de las personas con discapacidad, con actitudes sociales negativas que perpetuaron la minusvaloración e incrementaron las barreras, dificultando el desarrollo pleno de las mismas.

En el campo científico relacionado con la discapacidad se está produciendo una verdadera “revolución científica” o “cambio de paradigma” (...) en el sentido de revisar las causa y la manera en que la ciencia enfoca los problemas de la discapacidad y la privación de los derechos civiles de esta población (Schalock,1997 en Verdugo Alonso, 2003).

Por este motivo es importante examinar las concepciones, entendiendo que la mirada sobre y hacia el otro representan una construcción histórica- cultural de orden simbólico, que se inscribe bajo mecanismos inconscientes en los cuerpos y que de acuerdo al “valor social” que se asigna al sujeto y a los grupos está estrechamente ligado con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales (Kaplan, 2012).

En este sentido ¿cuáles han sido las concepciones identificadas en los ingresantes al Profesorado en Educación Especial? ¿Cómo significan la discapacidad?

En primer lugar es posible identificar, en los relatos de algunos estudiantes, la denominación persona con “necesidades educativas especiales”;

“La educación especial es aquella destinada a alumnos con **necesidades educativas especiales** debidas a la superdotación intelectual o bien a discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales...” (Actividad ingreso, año 2016)

Se puede entender que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiles cuando:

“...presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo”. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, CNREE (1992:20).

Sin embargo las personas con “necesidades educativas especiales” son ante todo personas, y por ende, tienen las mismas necesidades que cualquier persona a lo largo de su vida. Las que varían de acuerdo a las singularidades de cada sujeto, sus características individuales, sus intereses, el contexto socio- cultural en el que se encuentra inmerso, e infinidad de aspectos que hacen del ser humano un sujeto integral.

Pantano (2007) sostiene que algunas personas experimentan ciertas dificultades para satisfacer dichas necesidad y suelen requerir adaptaciones o elementos particulares.

Repensar el concepto de Necesidades Educativas Especiales, remite a los planteos de Marchesi (2001) quien afirma que a pesar de las ventajas de dicha conceptualización han existido diversas críticas, algunas refieren a la vaguedad del término, lo que lleva constantemente a la necesidad de retomar otros conceptos para su comprensión; otras al aumento del porcentaje de alumnos que se puede considerar con Necesidades Educativas Especiales en relación al porcentaje de estudiantes que se consideraban con discapacidad, debido a que no permite diferenciar entre alumnos con problemas de aprendizaje y alumnos con necesidades educativas especiales; en este sentido siempre es la relación individuo- clase social- familia, la que determina la situación del estudiante. También se lo considera excesivamente optimista; ya que pareciera que al centrar los aspectos negativos en el ámbito educativo y en los recursos pueda garantizar el desarrollo de todos los alumnos

Otras críticas provienen de la Sociología de la Educación, sostiene que dicho concepto es una categoría construida socialmente que aparta a ciertos estudiantes en espacios educativos segregadores, es decir, a la escuela especial.

Finalmente puede mencionarse que el concepto pone a las personas en el lugar de necesitar... “necesita algunas herramientas para poder transitar la escolaridad”, tal vez sería más conveniente poner a la persona como poseedora de derechos y no de necesidades.

Por ende, pensar en las necesidades de las personas, con y sin discapacidad, nos lleva entonces a reflexionar sobre la importancia de respetar la diversidad; y repensar cuáles son los factores que influyen de manera negativa en la satisfacción de las mismas, sobre todo aquellas causadas por el entorno.

Otro de los términos que utilizan los ingresantes para referirse a las personas con discapacidad es el de “capacidades diferentes”:

“nuestro deber como futuros educadores especiales es ir preparando a la sociedad y romper las barreras e ideales sobre que los niños y **personas con capacidad diferentes** no pueden” (Actividad de ingreso, año 2013)

Se entiende que la discapacidad parte de un estado de salud específico, pero tal como sostiene Pantano (2007) no se pasa a tener “otras capacidades”, sino que son las mismas, pero configuradas de un modo diferente.

Además, al ser una expresión que se utiliza para denominar a la persona con discapacidad considera al sujeto de manera parcializada, poniendo el acento que la persona no puede realizar el mismo tipo de actividades, ya que tiene “otras capacidades”.

Los estudiantes utilizan con frecuencia para referirse a las personas con discapacidad el concepto de “especial”:

“Es una forma de poder ayudar porque lo que una **persona especial** me provoca hace que tenga la necesidad de brindarles mis futuros conocimientos”(Actividad ingreso, año 2015)

Tal como sostiene Pérez de Lara (1998) hablar de los sujetos en la educación especial como seres con una identidad especial o identidades especiales resulta difícil de significar, ya que el término “especial” es ambiguo, confuso.

La Real Academia Española define lo especial como:

- 1) Que es muy adecuado o exclusivo para una determinada cosa o persona. "este aceite es especial para máquinas de coser; no le parecía necesario someterme a un tratamiento o una medicación especial"
- 2) Que es raro, poco corriente o diferente de lo ordinario. "ese tipo tiene un carácter muy especial, hay que saber tratarlo; la calle tenía en esos primeros días de verano un significado especial" (<http://dle.rae.es>)

Sostener que las personas con discapacidad son especiales por tener una discapacidad, pone el acento en una característica determinada y niega la diversidad humana; corriendo el riesgo de negar los derechos y obligaciones que las mismas tienen por el hecho de ser personas.

Otra denominación que se ha identificado es la de persona con discapacidad:

“El propósito de haber elegido la carrera fue para poder cambiar, o mejor dicho, generar cambios en la vida de las **personas con discapacidad...**” (Actividad de ingreso, año 2015)

Pantano (2007) sostiene que al hablar de personas con discapacidad, supone en primera instancia hablar de personas, como todos y todas; y al hablar de personas se hace referencia a la concepción de “sujeto de derecho” es decir, la persona con discapacidad como un sujeto que posee capacidades y necesidades, pero especialmente tiene la posibilidad de construir y decidir su presente y su futuro, su vocación y sus intereses.

En síntesis, en los relatos se identifican diferentes maneras de conceptualizar al sujeto en situación de discapacidad, además es importante mencionar que estas formas coexisten en los diferentes discursos.

Guglielmino (2006) refiere que si se reconoce al otro como portador de una voz, aceptando sus singularidades, se le ofrece un espejo en el cual mirarse, a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

Reconocer que las diversas maneras de hacer referencia a la discapacidad tiene implícito concepciones, creencias, ideologías, permita reflexionar para

“poder mirar e inventar ocasiones, que nos brinden la posibilidad de transitar caminos que nutran la alternativa de vivir experiencias, con la intencionalidad de construir otras oportunidades y condiciones, para habitar las diferencias”
Guglielmino, (2006:5)

Es decir, pensar un sujeto en la educación especial implica pensar en diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

3.3 Tareas y contextos de trabajo del educador especial

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene que

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008, p. 18)

Por su parte, la Constitución Nacional Argentina establece el derecho a enseñar y aprender, lo que se corresponde con la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006) en la que se afirma que

“La educación es un prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico social de la Nación” Ley de Educación Nacional 26.206 (2006, p.1)

Caniza de Paez (2010^a) define la misión y la visión de la educación especial como las acciones tendientes a favorecer la integración a las escuelas comunes, y aumentar las intervenciones educativas propuestas desde las escuelas especiales, favoreciendo el acceso a la educación de niños y jóvenes que debido a la complejidad de sus cuadros asisten a estas instituciones.

Los argumentos de algunos estudiantes ingresantes a las carreras ponen en evidencia que para ellos el contexto de formación de los sujetos que han sido diagnosticados con una discapacidad específica y por la que se necesitan una atención especializada es la escuela especial, ya que al hablar de las tareas en las que puede desempeñarse el educador especial argumentan:

“La educación especial está destinada a alumnos con necesidades educativas especiales que por diversas discapacidades ya sea psíquicas, físicas, mentales no pueden desarrollarse en ámbitos de educación normal.” (Entrevista, año 2016)

Fierro (1990) afirma que la escuela especial surge entre los años 50 y 60 ligada al principio educativo de que los niños diferentes necesitan una educación diferente, se materializó en otros espacios físicos y se planteó los mismos objetivo y metas que la escuela común pero con técnicas y medios diferentes, junto a compañeros con características semejantes. Lo que conduce a pensar que la escuela especial surgió como vía paralela a la escuela común.

En el relato de otro grupo de estudiantes se identificaron afirmaciones que hacen referencia a la tarea educativa del profesor en educación especial teniendo como

contexto de trabajo la escuela común, en procesos de integración escolar. Así un estudiante manifiesta:

“(...) es como que me contradigo mucho porque creo que a la persona con discapacidad se le puede enseñar en una escuela normal obviamente con la intervención del profesional de la educación especial y no aparte porque si no es como que nosotros mismos estamos excluyendo de los otros, por eso me contradigo demasiado... yo pienso que el nene con discapacidad tiene que ir a la escuela normal y poder integrarse...” (Entrevista, año 2015).

En este sentido podría entenderse que el acceso a la escuela común no consiste en el simple hecho de que el sujeto con discapacidad asista a ella, sino que debe construir, en la medida de sus posibilidades, los conocimientos curriculares socialmente aceptados. Además, debe ser un sujeto capaz de decidir en base a sus intereses y necesidades, logrando un proyecto de vida autónoma

Se comparte la idea de que

“La educación común debe partir de reconocer, aceptar y respetar la heterogeneidad que aparece en todo grupo escolar. Esta heterogeneidad es producto de variables individuales que al ser tenidas en cuenta, darán a cada alumno mejores oportunidades para apropiarse de los contenidos escolares” (Caniza de Paez, 2010^a, p. 5).

Por su parte, Górtazar (1990) sostiene que la inserción del docente de apoyo en el aula común no consiste solo en cambiar el espacio de trabajo, sino que tiene que ver con un cambio de concepción. Implica una concepción positiva del aula de la escuela común como espacio que favorecerá los procesos de aprendizaje significativo de la persona con discapacidad.

Es relevante además reconocer que los estudiantes afirman:

“(…) la cuestión es que se enseña y el objetivo de la educación en si es que la persona, es decir, todos tengamos una forma de autonomía y dignidad que nos permita mejorar en algún futuro nuestra vida (…)” (Entrevista año 2015).

Pensar un proyecto de vida autónoma para la persona con discapacidad implica ampliar la mirada para preocuparse y ocuparse no sólo de las primeras etapas del desarrollo, sino de todas las etapas de la vida del sujeto. Favoreciendo trayectorias educativas integrales, que abarquen desde el comienzo de la vida hasta la formación necesaria para el empleo y el trabajo.

Caniza de Paez (2010b) agrega que desde la práctica educativa es imprescindible considerar que las personas con discapacidad son Sujetos deseantes, pensantes, capaces de dirigir su propia vida, con autonomía de acción y libertad de pensamiento.

Tal como refieren las orientaciones del Ministerio de Educación (2009) estas trayectorias educativas integrales requieren itinerarios personalizados, la atención de todas las necesidades del sujeto en los diferentes momentos de su vida, como también la co-responsabilidades entre niveles y modalidades, entre la escuela común y la escuela especial, entre otros aspectos.

Lo que se evidencia en las afirmaciones de las estudiantes, quienes mencionan como otros contextos de trabajo del educador especial la estimulación temprana, los centros de rehabilitación, centros de día, talleres protegidos, espacios de ocio y deporte y la universidad.

Con respecto a la estimulación temprana los estudiantes afirman:

“Dar clases, trabajar con un equipo interdisciplinario, especializarse en distintos ámbitos de la educación especial y dedicarse a eso, por ejemplo estimulación temprana (….) lo que tengo en mente es que una vez recibida, quiero especializarme en estimulación temprana...” (Entrevista, año 2016)

Coriat (1997) caracteriza a la estimulación temprana como una intervención educativa que tiene como propósito favorecer la constitución subjetiva y el desarrollo del niño en su conjunto. En este sentido se entiende dicha intervención como un sostén que se da a la familia con el propósito de favorecer la comunicación de esta con el niño en la primera etapa del desarrollo.

En cuanto a la etapa adulta, las argumentaciones de los estudiantes refieren a otros espacios de los que la persona con discapacidad puede ser parte y que abren otros contextos de trabajo para el educador especial. Entre los cuales se identifican los “centros de día”, “talleres o trabajos protegidos”, “hogar de día”. Los estudiantes expresan:

“... adultos mayores que buscan espacios laborales” (Actividad ingreso año 2016)

“... armar lugares aptos para que las personas con discapacidad puedan trabajar” (Actividad ingreso, año 2016).

“... organizar actividades de recreación y laborales para gente adulta con discapacidad” (Actividad ingreso año 2016).

La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) refiere:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes,

incluida la promulgación de legislación (Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008, p. 22)

Los diferentes espacios de trabajos que pusieron en evidencia los relatos de los estudiantes conducen a reflexionar sobre la complejidad del campo de la educación especial, tanto desde la amplitud del quehacer educativo como por la diversidad de contextos en los que interviene. En este sentido es necesario repensar los conocimientos, capacidades y habilidades que debe construir el educador especial.

3.4 Cualidades del educador

Los estudiantes al ser cuestionados sobre las cualidades que debe poseer el profesional en el campo de la educación especial hacen referencia a diferentes cuestiones, por ejemplo, un estudiante sostiene:

“Poseer una gran capacidad para la organización y la planificación. Tacto, paciencia y tolerancia. Tener capacidad para animar y motivar a los alumnos. Ser capaz de llevar a cabo actividades estimulantes y adecuadas. Trabajar con los padres.” (Entrevista año 2016)

Freire (1993) menciona diferentes cualidades de los docentes progresistas, una de ellas es la “tolerancia” la que nos enseña a convivir con lo diferente, aprender y respetar lo diferente.

Otras de las cualidades es la “paciencia” al respecto el autor citado refiere que es necesario que el educador posea la capacidad para trabajar en la tensión entre paciencia e impaciencia, sin limitar su práctica a ninguna de las dos; esto se debe a que la paciencia por si sola puede llevar a la negación de los sueños democráticos y a la obstaculización de los objetivos; y por otro lado la impaciencia sola puede llevar a la acción por si misma, sin de-construir y re-construir los sentidos que se asignan a su práctica educativa.

Por otra parte se observan, por parte de los estudiantes ingresantes, afirmaciones tales como:

“Un educador especial debe ser paciente, perseverante, vocación y dedicación por el trabajo que se está realizando; debe tener mucho amor para dar y ser responsables” (Entrevista año 2016).

Al hablar del amor, podemos relacionarlo con la amorosidad la cuál, siguiendo con los planteos de Freire (1993) no solo apunta al educando sino también al acto de enseñar, un “amor armado” que se afirma en el derecho y deber de luchar, denunciar y anunciar.

Por otra parte, los estudiantes sostienen que el educador especial debe

“(…) ser fiel a lo que quieres y quieres para los que te necesitan o rodean, ser un sujeto estratégico a la hora de enseñar” (Entrevista año 2015).

En este sentido, se puede pensar, que la indecisión o el no tener definido los objetivos de la práctica educativa, pueden afectar a la misma, o alejarla de su cualidad de ser una práctica transformadora; Freire (1993) refiere a que la capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador, ya que mostrando su capacidad y poder de decisión se enseña la cualidad de poder optar entre diferentes cuestiones.

Todas estas cualidades hacen a la alegría de vivir, necesaria en toda práctica educativa; ya que

Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos— la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente

le dice si a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece (Freire,1993, p. 70).

REFLEXIONES FINALES

En las dimensiones de análisis compartidas se hace evidente que coexisten, en el discurso de los estudiantes, argumentaciones pertenecientes a diferentes concepciones de la práctica educativa, tal vez respondan a las historias educativas y/o escolares por las que transitó cada uno de ellos, a los contextos de crianza en el que construyeron sus creencias. Al mismo tiempo es necesario considerar que esas concepciones educativas diferentes coexisten en la actualidad, en un mismo momento histórico. Lo que conduce a preguntarnos: ¿cómo se configuraran los perfiles docentes de los futuros educadores especiales? ¿cómo influyen las significaciones que los estudiantes le otorgan a los diferentes aspectos que hacen al quehacer profesional en sus futuras prácticas?

Las categorías de análisis desarrolladas pueden resignificarse considerando los aportes de Freire (2004) quien refiere a que toda práctica educativa posee cinco elementos constitutivos, que se interrelacionan entre sí y la definen. En primer lugar, la presencia de un educador o educadora, que lleva adelante la tarea de educar; en relación a este aparecen los educandos, destinatarios de la práctica educativa, y por ende segundo elemento constitutivo.

Dicha práctica se da en un espacio determinado, que es el espacio pedagógico, al que es necesario conocer y analizar y se constituye en el tercer elemento constitutivo. En relación con el mismo, aparece el cuarto elemento, que es el tiempo en el que dicha práctica se desarrolla, destinado a la producción de saber. Por último, y

comprendiendo que toda práctica educativa tiene como objetivo la construcción de conocimientos, identifica como quinto elemento constitutivo los contenidos, es decir, los elementos programáticos que el educador tiene la obligación de enseñar y el educando de aprender, para alcanzar el objetivo de dicha práctica.

En primer lugar, se considera que pensar que los futuros educadores especiales consideran importante la presencia de ciertas cualidades -la tolerancia, la paciencia-impaciencia, la decisión, el amor, entre otras- para ser un buen docente, deja abierta la posibilidad de mejorar el campo de la educación especial, apuntando a la necesidad de trabajar en procesos sociales transformadores, que permitan modificar las estructuras existentes.

Es relevante en este sentido retomar los aportes de Kaplan (2003, en Guglielmino, 2006) cuando menciona que reconocer al otro como portador de una voz, aceptando sus singularidades, es ofrecerle un espejo en el cual mirarse y a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

Se entiende que la postura que cada profesional asuma frente a la discapacidad y las prácticas educativas, podrá obstaculizar o favorecer las transformaciones necesarias en el campo de la Educación Especial. En este sentido es necesario trabajar desde los procesos de formación docente, desde una mirada crítica que permita repensar las nociones naturalizadas con el objetivo de:

poder mirar e inventar ocasiones, que nos brinden la posibilidad de transitar caminos que nutran la alternativa de vivir experiencias, con la intencionalidad de construir otras oportunidades y condiciones, para habitar las diferencias. (Guglielmino, 2006, p. 5)

Es decir, pensar la educación especial implica pensar en diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

La coexistencia de diversas conceptualizaciones identificadas en las categorías construidas y analizadas desde una mirada histórica de la educación especial podrían mostrar que los cambios históricos que han marcado esta disciplina han tenido un correlato en las prácticas sociales, y que el avance hacia conceptualizaciones basadas en principios de la aceptación y el respeto a la diferencia podría aportar a la transformación de la realidad social en la que se encuentran inmersas las personas con discapacidad.

Pérez de Lara (1998) sostiene que a lo largo de la historia de la pedagogía han existido maestros que a partir de su relación con los otros en sus prácticas educativa hicieron espacios de encuentro donde cada uno es acogido en su singularidad, creando así un lugar en el mundo para cada sujeto, un lugar en el que es protagonista y a la vez se relaciona y define en el vínculo con el otro.

Una educación, tal como plantean Duschatsky y col. (2001), que apueste a transitar un camino plural y creativo, abierto a diferentes posibilidades; una educación puesta a disposición del otro que le dé la posibilidad de ser distinto en su ser y estar en el mundo.

Es necesario apelar entonces a dos cuestiones, por un lado la conciencia crítica como profesionales de la Educación Especial, para poder intentar mejorar aquellos aspectos en la formación que influyen de manera negativa en las futuras prácticas docentes; y por otro lado a la esperanza de que cada futuro profesional utilizará las herramientas y conocimientos construidos para apuntar al mejoramiento integral de la vida de la persona con discapacidad y a la transformación social necesaria.

Se cree que estamos en procesos de revisión de la práctica del educador especial, y que se están produciendo cambios significativos... Citando a Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2008). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Ediciones Del Copista
- Bambozzi, E. (2013). Debates pedagógicos contemporáneos en perspectiva latinoamericana: construyendo una pedagogía latinoamericana de la comunicación. *VI Encuentro Panamericano de Comunicación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Broyna, P. (comp) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Caniza de Paez, S. (2010^a). Educación Inclusiva: Evolución conceptual, construcciones y contradicciones. *XIX Jornadas nacionales de RUEDES*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Caniza De Paez, S. (2010b). Camino hacia la vida autónoma: “De la cuna a la ciudadanía”. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*. Granada: FUNDAL.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de la persona con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Consejo Nacional De Rehabilitación y Educación Especial. (CNREE). (1992). *Estudio básico sobre las necesidades y oportunidades de las personas con discapacidad en Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Coriat, H. L. (1977). Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 8, pp. 29-34
- Cortese, M. (2004). Educación de la persona deficiente mental. Visión histórica-perspectiva actual. *IV Congreso Internacional de Educación Especial. XIII Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial*. San Luis.
- Duschatzky, S y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y en la educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Habitantes de Babel*. Barcelona: Ediciones LAERTES.
- Fernandez Batanero, J. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos*, 30 (119), pp.7-32.
- Fierro, A. (1990). La Escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchessi; C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación (tomo III)*. España. Editorial Alianza.

- Fornasero, S y Vogliotti, A. (2001). *Pedagogía Tradicional: pasado, presente ¿y futuro?* Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la Escuela Ordinaria. En Marchessi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación*, III. España: Editorial Alianza.
- Guba, E. y Lincoln, S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y. S. Lincoln (eds), *The landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guglielmino, M; Valente, G. y Mendes Rosa, A. (2006). Sujetos y educación especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias. *XV Jornadas de RUEDES*. Córdoba.
- Kaplan, C. (2012). El valor social de los jóvenes. En A, Graciano y S. Laborde (eds.), *Categorías de lo marginal en la vida escolar* (pp. 59- 74). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos. Aires: Paidós.
- Marchessi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchessi, C. Coll y J. Palacios (comps.). *Desarroll opsicológico y educación. 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Alianza.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Argentina.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*.
- Pantano, L. (2007). Hablemos sin Eufemismos. *La Fuente*, X(33).
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: LAERTES.

- Pérez de Lara N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. España: Alertes.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Taylor, S. J. y Bogdan, A. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verdugo Alonso, M. A. (2003). La concepción de la discapacidad en los modelos sociales, Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. En F. Jordán de Urrés. (coord.). *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 235-247). Salamanca: Amarú.
- Vogliotti, A, V.; Macchiarola, S.; Nicoletti, Y. y Morales, G (1998). *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto. EFUNARC.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad entre las perspectivas constructivista y crítica?* Río Cuarto: EFUNARC.