



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

La formación de profesores/as de nivel primario y la inclusión educativa de
estudiantes con discapacidad. Un análisis del Profesorado de Educación
Primaria de la Universidad Nacional del Sur.

Clara Mérida

Directora: Esp. Mabel Díaz

BAHÍA BLANCA

2022

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Clara Mérida, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Lic. Mabel Díaz.

Índice

Resumen	5
Agradecimientos	6
Introducción	7
Capítulo 1: Antecedentes	10
Capítulo 2: Decisiones metodológicas	12
Capítulo 3: Historia de la formación de maestros/as en Bahía Blanca	14
Capítulo 4: Algunas conceptualizaciones	18
4.1 Acerca de la noción de discapacidad	18
4.2 Acerca de la formación de docentes	20
Capítulo 5: Desde las voces de las estudiantes	25
5.1 Concepciones sobre educación inclusiva en el proceso de formación: la mirada de las residentes	25
5.2 “Nuestra formación no da respuesta a esto”	28
5.3 Dualidad del sistema educativo: relación entre la escuela común y la escuela especial	33
5.4 Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión y su relación con los/as actores de la modalidad común	36
5.5 Prácticas inclusivas implícitas	40
Capítulo 6: Reflexiones finales	43
Bibliografía	46
Anexos	49

Resumen

Esta tesina es el resultado de indagaciones realizadas a partir de un estudio que tuvo como propósito principal conocer, desde la perspectiva de los/las estudiantes del cuarto año del Profesorado de Educación Primaria, el lugar que ocupa la inclusión educativa de personas con discapacidad en la formación docente.

El trabajo tuvo lugar en la carrera de Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca. La tarea inicial estuvo centrada en indagar acerca de la formación de las futuras docentes en relación al derecho a la educación de personas con discapacidad en escuelas comunes. Durante el desarrollo de las entrevistas, el total de las entrevistadas hizo referencia a los obstáculos y barreras con que se encontraron en sus residencias para hacer efectivo el derecho a la educación en el caso de las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad, y esto se ha visto reflejado en los obstáculos en sus procesos de escolarización, la necesidad de sancionar leyes destinadas a ellas, así como los debates y modificaciones constantes en torno al concepto de discapacidad, entre otras cosas.

Utilizaré el término “inclusión educativa de personas con discapacidad” como concepto que forma parte de la educación inclusiva, ya que esta última es un concepto más general, que abarca a otras poblaciones vulnerables –no menos importantes– y a la diversidad en general. Inclusión educativa para generar educación inclusiva.

Agradecimientos

A mi familia, por estar donde había que estar.

A mis amigas y amigos por la contención emocional constante.

A mis compañeras y profesores/as de la UNS, quienes fueron mi segundo hogar durante cinco años.

A mi directora, Lic. Mabel Díaz, por la paciencia de enseñarme y la presencia en cada paso.

A las actuales docentes de nivel primario que participaron de este estudio, sin las que hubiera sido imposible concretar este trabajo.

Introducción

A partir de la Declaración de Salamanca (1994), un grupo importante de países en el mundo se comprometieron a lograr como objetivo conjunto la educación para todos/as. Esto significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos/as pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación en todo el mundo.

Esta declaración, según Cobeñas (2015) fue un hito ya que define a la educación de calidad como una educación para todo/as juntos/as, al entender que la discapacidad es social y reconociendo que el problema no es el estudiante sino una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras.

En el año 2008 se aprobó en Argentina la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad (2006), mediante la sanción de la Ley Nacional 26.378, la cual define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4).

A su vez, la Ley de Educación Nacional (2006) establece en el Artículo 11 que “se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (p.2). El Artículo 44 de esta misma legislación determina que,

“con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:
a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común” (p.9).

Las políticas educativas inclusivas desarrolladas en nuestro país le otorgan sustento legal a uno de los asuntos más importantes a trabajar dentro de las instituciones educativas de todos los niveles: el derecho a la educación de las personas con discapacidad y la necesidad de trabajar desde el enfoque de la diversidad y la inclusión.

El Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018), asume que el sistema educativo ha desarrollado una enseñanza basada en contenidos homogéneos para todos/as los/las estudiantes, sin apelar a la utilización de estrategias

diferenciadas según las peculiaridades de cada uno/a. La inclusión de alumnos/as con discapacidad, así como las características sociales y personales de los/las estudiantes, hacen necesaria la implementación en el aula de una variada gama de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y modos de aprender.

“El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos” (DC-Ed. Primaria- Pcia. de Bs. As.; 2018: 23).

En este contexto, las escuelas de educación especial dejaron de ser la única opción educativa para las personas con discapacidad y hoy en día las escuelas comunes tienen la función y la obligación de ser instituciones abiertas e inclusivas para todos/as.

A pesar de estos avances en torno a las nociones de inclusión y diversidad, cabe preguntarse si se han producido cambios en la formación práctica de los/as docentes que acompañen estas nuevas leyes, a fin de superar las barreras en las escuelas para concretar los procesos de inclusión educativa. Es por esto que en este trabajo de investigación se considera necesario indagar en cuestiones referentes a la formación de docentes para el nivel primario.

Si bien nuestro país se comprometió con los tratados internacionales a garantizar el derecho de las personas con discapacidad a asistir a escuelas comunes, muchos autores consideran que la implementación de estas leyes sigue resultando problemática y limitada por las barreras que persisten en los entornos educativos.

De ello surgieron interrogantes referentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje focalizados en las personas con discapacidad, tales como:

- ¿Se encuentran las propuestas de formación de los Profesorados de Educación Primaria adaptadas a los cambios sociales que impactan en el aula acerca de esta temática?
- ¿De qué forma son incluidas las personas con discapacidad en las escuelas y cómo se garantiza el Derecho a la Educación de las mismas?

- ¿Qué tipo de recursos ofrecen en las propuestas curriculares de los profesorados para el abordaje de la enseñanza desde la perspectiva de la inclusión educativa de personas con discapacidad?

Esta investigación se encuentra anclada en conocer, desde la perspectiva de los/as estudiantes del cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la UNS, que realizaron sus prácticas en el año 2019, el lugar que ocupa, en la formación inicial de docentes de nivel primario, la inclusión educativa de personas con discapacidad. Por lo tanto, indagar en los procesos formativos y las percepciones de los/as actores institucionales tiene una importancia fundamental, en tanto problemática que nos interpela ante la necesidad de garantizar la equidad educativa y el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

En función de lo planteado, el objetivo general de este trabajo consiste en describir las prácticas formativas referentes a la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Profesorado de Educación Primaria en la UNS desde la perspectiva de los/as estudiantes.

Como objetivos específicos se encuentran: analizar los contenidos citados en los planes y programas de las materias de Práctica Docente I, II, III y IV del Profesorado de Educación Primaria de la UNS respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad; reconocer prácticas formativas generadas a lo largo de la carrera de Profesorado de Educación Primaria de la UNS respecto a la educación inclusiva; identificar percepciones acerca de la inclusión educativa de personas con discapacidad que circulan entre los/as estudiantes avanzados/as del Profesorado de Educación Primaria.

Los programas y planes de estudio que forman parte de este curriculum serán relevantes, en este trabajo, en tanto visibilizan la relación entre la normativa y las prácticas en la formación. Como se mencionó, se trabajará con los planes de Práctica Docente I, II, III y IV, decisión sustentada en cuestiones de viabilidad, dada la extensión de esta investigación y los tiempos establecidos para la misma.

La tesina se estructura en 7 capítulos. En el primero se presentan antecedentes relevantes para esta investigación, de trabajos realizados en diferentes contextos. En el segundo se expresan las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo el estudio. En el tercero se revisa el proceso de creación de la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), de la ciudad de Bahía Blanca, antecedente de las actuales carreras de profesorado dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación.. En el cuarto se describen los significados de los principales temas que guían este estudio: formación docente y discapacidad. En el quinto se desarrollan las

categorías emergentes de los encuentros con las egresadas a lo largo de las entrevistas. En el último capítulo se presentan reflexiones y núcleos de interés para profundizar en indagaciones futuras.

Capítulo 1

Antecedentes

En este apartado se presentan antecedentes relevantes para esta investigación, de trabajos realizados en diferentes contextos.

En contexto Latinoamericano, Infante (2007) es una referente sobre formación docente e inclusión. En diversos estudios, la autora sostiene que los/as profesores/as deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje, pero que, en su formación inicial, se les proporcionan herramientas específicas que responden al objetivo del aprendizaje de un/a estudiante que se ubica dentro de la norma. Así, la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, y el/la futuro/a profesor/a se ve enfrentado/a con una escuela que no se enmarca dentro de sus expectativas y con problemáticas que se siente capaz de solucionar.

A nivel mundial, autores como Echeita y Ainscow (2008) han realizado diferentes investigaciones que apuntan a la conclusión de que

“un profesorado competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las prácticas y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas” (p. 46).

En la misma línea de estudios se resalta que las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial del profesorado no parecen estar cumpliendo su papel en la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos. También se señala que no se están cuidando las medidas de desarrollo profesional de los docentes implicados en estas políticas, lo que actúa en detrimento de su satisfacción y motivación, aspectos necesarios para la movilización de los cambios que es necesario acometer.

Respecto a la inclusión educativa, Infante (2010) realiza un recorrido histórico acerca del concepto, explicando que este surge a principios de la década de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada en estudiantes con discapacidad. Durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea hacer las prácticas inclusivas accesibles a todas las personas.

Echeita y Simón (2009) recogen análisis y estudios realizados en España y señalan que persiste una perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los/as estudiantes. Es decir que la educación inclusiva a veces se entiende

como una simple actualización de la educación especial. En este sentido, se reconoce también la persistencia de las etiquetas sobre alumnos/as, con efectos sobre las expectativas del profesorado, y la delegación de responsabilidad en los/as especialistas.

González (2008) añade el supuesto implícito de que la atención a la diversidad es algo que depende de cada profesor/a en particular, que relega la responsabilidad a la voluntad individual de cada sujeto y no a la institución escolar. Agrega que, para conseguir organizaciones atentas a la diversidad, se deben establecer ideas, normas, creencias y actitudes en la institución escolar de manera integral.

En la ciudad de Bahía Blanca, Cinquegrani (2019) investigó acerca de la lucha del colectivo de familias por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017), y afirma que la formación inicial y continua de los agentes educativos de los distintos niveles de enseñanza en la temática de la discapacidad con base en el modelo social, resulta hasta la fecha un asunto pendiente de la política educativa nacional y provincial. La autora señala que a lo largo de los diez años que abarca su estudio las asociaciones de la sociedad civil constituidas por personas con discapacidad, sus familias y grupos cercanos han reclamado la actualización de los planes de estudios de la formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en consonancia con el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad. El reclamo —efectuado a través de distintos mecanismos como peticiones, notas y reuniones con las autoridades educativas— se funda en la necesidad de contar con personal escolar capacitado en la perspectiva de derechos humanos y del modelo de ciudadanía y social de la discapacidad.

En palabras de Cinquegrani, las principales dificultades para el ejercicio del derecho a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad “provienen de la formación dual —especial y común—, sostenida en diagnósticos médicos que profieren prejuicios, estereotipos y prácticas nocivas en materia de inclusión educativa” (p. 112), tal como lo demuestra en los primeros capítulos de su investigación.

Capítulo 2

Decisiones metodológicas

Con el objetivo de conocer la forma de abordaje de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la formación de Profesores/as de Educación Primaria en la UNS, se realizó un estudio de alcance descriptivo, basado en un enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, para la aproximación a las prácticas formativas de los/as estudiantes de dicho profesorado. Siguiendo a Vasilachis (2006), los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de los datos serán ricos, a partir de enfatizar la experiencia de las personas, y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, a procesos y a estructuras (p. 4).

La recolección y análisis de los datos incluyó la revisión de los planes vigentes de Práctica Docente I, II, III y IV con el fin de indagar de qué modo se incluyen los contenidos relacionados a la temática de esta investigación. Este objetivo se realizó teniendo en cuenta el diseño de análisis documental, el cual consiste, según Hernández Sampieri (2014) en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio.

Por otro lado, se utilizó la realización de entrevistas, que consistieron en una guía de preguntas de carácter semiestructurado, aplicadas en encuentros con las estudiantes bajo la modalidad de focus group¹.

En este sentido, el análisis de datos consistió en transcribir las entrevistas para ponerlas en diálogo (triangulación de datos) con las categorías emergentes de la interpretación de los datos con los planes de estudio de las materias de práctica docente.

La recolección y el análisis de los datos se realizaron paralelamente, y el número de encuentros fue decidido por saturación de categorías, es decir, cuando ya se permitió un entendimiento del fenómeno, o cuando las nuevas unidades que se añadieron ya no aportaron información nueva.

Se tomó, como unidad de análisis, a seis estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur. La modalidad de los encuentros se realizó de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, dado que el inicio de las entrevistas tuvo lugar en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, a causa

¹ Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados. (Hernández Sampieri, 2014, p.409)

del COVID-19. La decisión de elegir a las egresadas del año 2019 es que esta fue la última cohorte que transitó los cuatro espacios curriculares de Práctica Docente de manera presencial en el tiempo más cercano al comienzo de esta investigación.

Para la convocatoria, se solicitó a las autoridades de la Escuela Normal Superior el listado de estudiantes que habían transitado su último año de residencia durante el 2019, cifra que no superó las diez personas. Al momento de proponer este espacio, solamente se logró obtener la disponibilidad de seis egresadas.

Cada una de ellas estará identificada, en este trabajo, con la letra E, acompañadas del número 1-6, establecidos de manera aleatoria.

Capítulo 3

Historia de la formación de maestros/as en Bahía Blanca

Para insertarnos en la temática de la formación docente, resulta importante iniciar con el proceso de creación de las Escuelas Normales para la formación de maestros/as. Puntualmente, se hará referencia a la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), de la ciudad de Bahía Blanca, en la cual tuvo lugar este estudio. Para ello se toma como referencia una producción realizada por Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014).

A principios del siglo XX, el Estado estableció la educación primaria obligatoria, y se aprueba la creación de treinta y seis Escuelas Normales en todo el país. En 1906 se crea la Escuela Normal de Bahía Blanca, que, en 1956, será anexada a la Universidad Nacional del Sur (UNS). Según los/as autores/as, “el movimiento normalista se presentó como una solución rápida para la formación de maestras, con un fuerte énfasis en la moral y la enseñanza, de manera de hacer posible contar con personal para las escuelas primarias” (p.2). Este sistema perseguía la homogeneización de un modelo docente y de una institución educativa.

Las Escuelas Normales “ofrecían estudios de nivel secundario y habilitaban para trabajar en las escuelas primarias. Por otra parte, estas instituciones contaban con los departamentos de aplicación, en los que las futuras maestras desarrollaban sus prácticas” (Op. Cit. 2014:3). En esta formación se priorizaba fomentar la forma de ser del docente más que sus saberes y capacitación.

“Tal vez se pueda hipotetizar que esta marca de origen, fundacional, haya permanecido inalterable y se reforzó por efecto de políticas conservadoras de diversos gobiernos, y es posible que se mantenga en la actualidad a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas actuales por quitarle el lastre moralista a la formación de docentes y subrayar la apropiación de conocimientos actualizados” (Op. Cit. 2014:4).

En 1930 -en el marco del primer golpe de Estado-, se producirá un quiebre del proyecto fundador, donde se consideran dos conjuntos de problemas: “por un lado, la preocupación por el número de estudiantes de magisterio y las intenciones de limitarlo, por otro, el desentendimiento del Estado, el apoyo al sector privado y la orientación político-ideológica que, con diferentes matices, impregnó las diferentes medidas” (Op. Cit. 2014:4).

En 1941 se crea el Ciclo Básico, “que será común para los estudios de bachiller y magisterio, quedando el Ciclo Superior para la formación especializada” (Op. Cit. 2014:5).

“Esta reforma constituye la primera gran ruptura desde el punto de vista curricular en la formación de maestros. El propósito que se explicita en los fundamentos es mejorar la formación y posponer la elección ‘vocacional’” (Op. Cit. 2014:5).

En 1956 se crea la UNS, y se transfiere la Escuela Normal Nacional a esta universidad. “Esta situación no implicó cambios en los planes de estudio, aunque un año más tarde -1957- se agregó un 6° año a los clásicos estudios de cinco años” (Op. Cit. 2014:5).

En 1961 se crea, dentro de la UNS, la Escuela de Ciclo Básico, que absorbe los tres primeros años de sus tres escuelas:

“El primer ciclo es básico en cuanto a la formación general dirigida a capacitar a los adolescentes para comprender el mundo en sus múltiples aspectos y poder actuar progresivamente como hombres y como ciudadanos. El segundo ciclo, destinado a perfeccionar las capacidades desenvueltas en el primero, sigue una orientación formativo-cultural general en la educación secundaria y técnico-profesional en las escuelas especiales. En concreto, esto implicó que el plan de estudio de la Escuela Normal se limitara a una duración de tres años, y que habilitaba a sus egresados para enseñar en la escuela primaria” (Op. Cit. 2014:5).

Uno de los argumentos que justifica la elevación de la formación docente al nivel terciario, según el documento, es que existía una gran cantidad de docentes que no lograban ejercer la docencia. De esta manera, en 1968 se suprime la inscripción de alumnos al primer año del ciclo de magisterio de las Escuelas Normales, y en 1970 se aprueba el Plan de Estudios de la carrera de Profesor de Nivel Elemental que comenzará en 1971 en el marco de los institutos superiores no universitarios, produciéndose la terciarización de los estudios” (Op. Cit. 2014:5).

“Para la Escuela Normal de Bahía Blanca, esto significó la creación de un Ciclo Superior del Magisterio con carácter experimental que otorgaba el título de Profesor de Enseñanza Elemental. Este se agregó a sus niveles inicial, primario y secundario, y entró en vigencia en 1968, adelantándose a la implementación de esta medida en los ámbitos nacional y provincial. En sus considerandos la Resolución CS N° 29 bis/68 sostiene que esta reforma constituye una plausible tentativa de elevar el nivel de formación de los futuros maestros y refleja asimismo la preocupación de los estudiantes por el riesgo de desaparición de la carrera” (Op. Cit. 2014:5).

Este Ciclo Superior comprendió dos años de estudios y fue modificado en 1974, expresando la necesidad de adecuar la carrera a las exigencias de una política educativa empeñada en favorecer el proceso de liberación nacional emprendido por el Gobierno Nacional.

Con la Ley Federal de Educación (1993), en 1997 se generan planes de estudios de tres años, con la titulación de Profesor/a en EGB1 y 2 y Profesor/a en Educación Inicial, a la

vez que se desarticula la Escuela Normal con motivo de las transformaciones que se llevan adelante en las escuelas medias de la UNS.

“Esto supuso que la Escuela perdiera su Departamento de Aplicación (primario e inicial), que pasó a integrarse junto con la Escuela de Ciclo Básico en una nueva escuela denominada Escuela de Educación General Básica. En este sentido, el Consejo Superior de la UNS realizó una adecuación de la organización y estructura de sus escuelas “preuniversitarias” a la Ley Federal siguiendo el modelo de la Provincia de Buenos Aires, con una visión absolutamente acrítica de la Ley y de los problemas que se derivarían de su implementación” (Op. Cit. 2014:7).

Otro gran cambio, según el documento, se producirá con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, el que implicará también transformaciones estructurales en el ámbito de las Escuelas Medias de la UNS. “En 2009 se volverá a re-crear la antigua Escuela de Ciclo Básico, sin embargo, los niveles inicial y primario no volverán a integrarse a la Escuela Normal, sino que conformarán una nueva escuela independiente: la Escuela de Educación Inicial y Primaria” (Op. Cit. 2014:8).

Por otra parte, se aprueban los planes de estudios para la formación de profesores: de nivel inicial y primario, con una duración de cuatro años y espacios de práctica en cada uno de ellos.

El artículo señala que, en estas carreras, sobreviven actitudes y formas de resolver los problemas más propios del ámbito terciario que de una carrera universitaria, y agrega que “será necesario avanzar en la generación de una cultura universitaria donde los docentes vayan construyendo su condición de universitarios y donde los estudiantes puedan ir creciendo en autonomía, a la vez que entre todos ir promoviendo la toma de decisiones colectiva y participativa, propia de una institución universitaria pública y democrática” (Op. Cit. 2014:9).

Es importante aclarar que, al momento de comenzar este trabajo, se estaba desarrollando la creación del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur, del cual hoy depende la carrera de Profesorado de Educación Primaria. Este proceso comenzó a gestarse en el año 2014, luego de la creación de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El propósito de este proyecto era albergar a las carreras de profesorado en un mismo departamento, ya que, tanto el Profesorado de Educación Primaria como el de Educación Inicial, hasta el momento no tenían otro anclaje que la vinculación al rectorado.

El 4 de noviembre de 2020 se concreta el proyecto de creación de este Departamento, y hoy en día es parte del mismo la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria.

Capítulo 4

Algunas conceptualizaciones

4.1 Acerca de la noción de discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) define, en el Artículo 1, que las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4).

Este concepto fue cambiando, y no siempre se ha definido de igual manera, por lo que se puede decir que es una construcción histórica que se ha ido moldeando a través de los años. A lo largo del tiempo aparecen diferentes modelos desde donde se trata al sujeto con discapacidad.

Para intentar aclarar lo planteado anteriormente, se presentan los modelos de Palacios y Bariffi (2007), desde los cuales se pueden observar las diferentes formas en que se ha denominado e insertado a las personas con discapacidad dentro del sistema educativo a lo largo de la historia:

El modelo de prescindencia considera que las personas con discapacidad son asumidas como innecesarias. A partir de esta definición, la sociedad decide prescindir de ellas, situándolas en espacios destinados para “anormales”.

El segundo modelo que presentan es definido como el modelo rehabilitador: “se considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Desde este modelo las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas”. El objetivo, en este paradigma, consiste en “normalizar” a las personas con discapacidad. “El principal «problema» pasa a ser, entonces, la persona —o, mejor dicho, sus limitaciones— a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física o sensorialmente” (Op. Cit. 2007:17-18). En este proceso de normalización, los contenidos o herramientas esenciales pasaron a ser la educación especial, los beneficios de rehabilitación médica, etc.:

“La discapacidad se veía exclusivamente como un problema individual de la persona, quien no era capaz de enfrentarse a la sociedad. Los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas, las personas con discapacidad tenían derecho a la rehabilitación, pero ello incluía el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los expertos” (Op. Cit. 2007:17).

En palabras de Cobeñas (2015), “esta visión patologizada y patologizante está guiada por el determinismo biológico en los límites de la ‘deficiencia’, de la ‘falta’ corporal en el individuo ‘anormal’, suponiendo la existencia de un orden corporal legítimo y hegemónico” (p.9).

El tercer modelo definido por Palacios y Bariffi (2007), y al cual se adhiere en este estudio, es el llamado “modelo social” de la discapacidad, el cual considera que las causas que dan origen a la discapacidad son sociales:

“Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros” (p. 19).

Aquí se considera que la discapacidad es una construcción social, y tiene como objetivo lograr la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida. Para esto, “se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades” (Op. Cit. 2007:19).

El modelo social se origina a partir del rechazo a los fundamentos del modelo rehabilitador, principalmente al de las causas de la discapacidad como individuales, explicando que “no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Op. Cit. 2007:19).

Una de las principales finalidades que persigue la educación inclusiva es evitar que se continúen generando procesos de exclusión social, y que todas las personas tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y participar socialmente. El rol de la educación y de la escuela como espacio social se considera fundamental para generar cada vez mayores niveles de participación.

4.2 Acerca de la formación de docentes

Desde el aspecto legal, el Artículo 71 de la Ley de Educación Nacional (2006), establece que la formación tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, asume que “se promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (p.15).

En el ámbito académico se pueden encontrar diversas definiciones y referencias sobre la formación. Souto (2011) refiere a la definición del término “formación” desde una doble mirada: por un lado, vista desde su organización, la define como “un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias” (p.25). Formación como sistema que obedece a lineamientos políticos y se lleva adelante en instituciones creadas para ese fin.

Por otro lado, la define desde la mirada del sujeto, como “un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Op Cit. 2011:25). Es decir, formación como transformación que se va dando en el sujeto a través del tiempo.

La inserción en el campo desde el primer año de estudios cumple un rol importante dentro de la formación, ya que hay una intención de construcción y transformación de contenidos y saberes desde los inicios de los estudios. Esta transformación del sujeto generará diversas acciones sociales y tendrá efectos en el medio en el cual se desenvuelva.

Se puede decir que la formación inicial es aquella que se produce en el ámbito académico, a partir de que los/as estudiantes finalizan su trayectoria educativa en el nivel secundario. “La formación inicial puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar, marcado en su inicio, por las etapas formativas previas y seguido por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo” (Alliaud, 1998: 6).

El plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria de la UNS, en su modificación del año 2008, establece que “la organización y estructura de los nuevos Planes de la formación docente inicial, tienen la finalidad de adecuarse a los desafíos educativos y

sociales actuales, como así también a probables demandas culturales, científicas y tecnológicas”, y, a su vez, que “el núcleo de esta profesión es la enseñanza inserta en una dimensión histórica y socio cultural, desarrollada en contextos ‘reales’, constituyéndose esta idea en la clave fundante de la Formación Docente” (p.6).

De acuerdo a este plan, la obtención del título de Profesor/a de Educación Primaria permitirá a los/as egresados/as

“ejercer la docencia en el nivel primario de la enseñanza del sistema educativo, incluyendo la educación para adultos, contextos de encierro y zonas rurales; desarrollar tareas en espacios de educación no formal; desarrollar y asesorar en la planificación de actividades y materiales curriculares para el nivel primario; integrar equipos interdisciplinarios para el análisis e investigación de problemáticas educativas relativas al nivel primario; formular proyectos y participar en experiencias de alfabetización inicial” (p.7).

Con respecto a la especificidad del campo de la Formación en la Práctica Profesional, el documento resalta que la orientación de esta se encuentra puesta “en el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos educativos” (Op Cit. 2008:10).

Este campo considera clave la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional:

“Al inicio la formación comienza con actividades de campo (observación, participación y cooperación en las escuelas o jardines maternas y de infantes, así como en sus contextos de pertenencia; análisis y sistematización de datos). Se desarrollan situaciones didácticas prefiguradas en la institución formadora (análisis de experiencias, estudio de casos, microclases). El trayecto de la práctica continúa en el contexto real mediante prácticas en las aulas y salas, las que se van incrementando y complejizando, para dar lugar a la Residencia integral” (Op Cit. 2008:10).

La práctica es considerada un elemento central porque en ella se articulan y se ponen en juego los conocimientos abordados en los otros campos, intentando así promover el análisis y la reflexión de la misma en diferentes contextos.

El campo de la práctica está pensado como una estructura que tiene diferentes niveles de participación a lo largo de la trayectoria del profesorado, de menor a mayor intervención en contexto.

En el caso de la materia Práctica Docente I, los contenidos que aborda el plan son:

La práctica como espacio de aprendizaje.

Trabajos de campo.

Métodos y técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis de información.

Metodologías sistemáticas de organización de las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad.

Entrevistas, análisis documental, registros, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica. Diagnósticos socio-educativo-comunitarios.

Diferentes espacios sociales como escenarios de formación ciudadana.

Articulación con proyectos educativos de la comunidad. Prácticas sociales de carácter educativo.

Nuevos ámbitos socio-educativos que atienden necesidades educativas y educativo-asistenciales (espacios no formales de circulación de saberes)

Relación teoría-práctica ampliada a “lo educativo-social”.

Biografías escolares. Instituciones Educativas. Estructura formal. Cultura institucional. Distintas dimensiones de la vida institucional. Participación en rutinas escolares. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje-servicio.

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño. (Op Cit. 2008:21).

Los encuentros con las entrevistadas detallan el tipo de desarrollo y tiempo de estas prácticas:

“En el primer año la práctica (en las escuelas) son dos semanas. Una primera semana abocada al estudio del contexto. O sea, nosotras no vamos a la escuela. Y la segunda semana son prácticas sin intervención, es decir, vos estás en el aula, pero solamente observamos, registrás, cero intervenciones. Si la docente es muy simpática, la podés ayudar, como leer un cuento, o algo. Pero varía mucho en la docente que te toca” (E1).

En el caso de Práctica Docente II, se aborda:

El campo de la práctica en instituciones escolares de diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales (espacios formales de circulación de saberes).

Comunidad educativa: condiciones socio-culturales que interpelan a los niños y a sus familias. Estereotipos sobre los actores escolares que provienen del “afuera”.

Proyectos educativos institucionales en contexto (PEI). Rol de los sujetos y de los grupos en los procesos de constitución y dinámica de las escuelas.

Dimensiones de lo institucional. Cultura institucional escolar, normativa. El espacio escolar diseñado o prescripto y el espacio representado y sus significados. Crisis institucional. Contexto socio-cultural y situaciones de riesgo.

Tipos, registros, usos y circuitos de circulación de la información escolar.

Abordajes interpretativos de la institución educativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, relevamiento y análisis de documentos y fuentes. Análisis de los procesos y la documentación organizadores de las prácticas docentes y escolares, y de la realidad de las instituciones educativas en contextos diversos.

Observación participante en las aulas de primero y segundo ciclo. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje servicio. Pasantías. Micro clases. Reflexión grupal.

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño. (Op Cit. 2008:32).

A partir de aquí se puede observar que los tiempos de inserción en el campo y el tipo de participación e intervención de las estudiantes van aumentando conforme a las exigencias de elaboración de contenidos:

“En segundo son tres semanas. Son tres de observación (en las escuelas), pero son prácticas participantes, donde observamos y la docente, si nos deja dar una clase sería lo ideal, pero sino, tomamos lista, recortamos fotocopias, repartimos. Por lo menos a mí nunca me pasó en segundo de hacer prácticas de una clase” (E1).

En el espacio de Práctica docente III se aborda:

El aula como espacio de circulación de saberes. Criterios o modalidades de configuración. Paradigma de la homogeneidad, paradigma de la heterogeneidad. Atención a la diversidad. Aula flexible. El grupo-clase y la intervención docente. Práctica pedagógica y Práctica Docente. Caracterización. Teorías elegidas y teorías en uso. Articulación teoría-práctica.

Relación educativa como sistema de relaciones contextuales amplias.

Momentos o fases de la enseñanza. Enfoques acerca de la planificación. Programación de la enseñanza. Construcción de propuestas didácticas: caracterización y criterios para la selección de contenidos, estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje. Significatividad o vacío pedagógico. Carpeta Didáctica: elaboración e implementación en función del grupo de alumnos de Primero o Segundo Ciclo, de la institución y del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Desarrollo de clases. Modalidades e instrumentos de evaluación.

Elementos de sistematización de prácticas. Elaboración de registros de clase, actas, diagnósticos áulicos.

Relación triangular entre los sujetos de las prácticas. (Op Cit. 2008:36).

En el espacio de Práctica Docente IV tienen lugar las residencias, que incluyen:

Proyecto de trabajo interinstitucional de articulación entre las escuelas destino y la institución formadora. Elaboración e implementación de una propuesta de residencia según el recorte de la realidad que oriente el proyecto a abordar.

Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje servicio.

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño.

Conocimiento práctico profesional docente. Integración de perspectivas teóricas y experienciales.

Fundamentación de la planificación desde el diagnóstico áulico, la caracterización del alumno según la etapa evolutiva (Primero o Segundo Ciclo de la EPB) y las concepciones de enseñanza y de aprendizaje asumidas.

Desempeño de las diversas responsabilidades –en sentido amplio- que implica el rol docente. Toma de decisiones. Sistematización de experiencias.

El docente como profesional de la enseñanza e investigador de su propia práctica: diferentes registros. Escritura de crónicas, diarios de residencia, otros testimonios de procesos metacognitivos.

Reflexión sobre la tarea integral del rol docente. Construcción social del trabajo docente en el sistema educativo. Capacitación. Construcción subjetiva de la práctica docente (Op Cit. 2008:38).

Las residentes explicitan que las prácticas se encuentran organizadas de la siguiente manera:

“Están divididas en dos: se supone que en cuarto tenés que hacer una en primer ciclo y otra en segundo ciclo. Y son dos de observación y tres de práctica. Son todas en pareja pedagógica, y en cuarto, las primeras son en pareja y la segunda individuales” (E1).

Capítulo 5

Desde las voces de las estudiantes

5.1 Concepciones sobre educación inclusiva en el proceso de formación: la mirada de las residentes

Para continuar con el análisis, se toma la mirada que poseen las entrevistadas en relación a las concepciones acerca de la educación inclusiva.

Parrilla (2006) refiere que la educación inclusiva es aquella que atiende la diversidad, y que no responde solamente a las necesidades de cierta población educativa, sino a todos/as los/as estudiantes. En este sentido, según el autor, una institución abierta a la diversidad no tendría la necesidad de hacer énfasis en la atención de algunas poblaciones específicas.

Entonces, ¿por qué se habla de inclusión educativa de personas con discapacidad en este trabajo? Las personas con discapacidad siguen formando parte de una población vulnerable y es necesario continuar trabajando e indagando en las formas en que la educación tiene lugar dentro de nuestro sistema educativo en torno a esta temática.

Infante (2010) considera que el término inclusión hace referencia “a la construcción de un ‘Otro’ (alumno que sale de los límites de la norma), a uno que no ha tenido el privilegio o, en palabras actuales, el derecho de estar en esos espacios educativos” (p.289).

En relación a estas concepciones teóricas, y a la formación de las estudiantes acerca de la educación inclusiva, la pregunta disparadora del primer encuentro consistió en conocer qué era la educación inclusiva para las entrevistadas. A esta pregunta, el total de las estudiantes asumió no haber profundizado en conocimientos teóricos específicos a lo largo de su formación, y que ello se vio reflejado en sus residencias:

“...remitiéndonos a la formación, yo creo que no tenemos el material teórico ni la práctica como para responder a un aula diversa, sea cual fuese, no yendo a una característica específica de inclusión” (E2).

“No sé si sé mucho de inclusión, pero sé que se habla más de lo que realmente se incluye, y todos los términos, cómo fueron cambiando. Para mí, el tema de la inclusión está desde que pisamos la escuela porque incluye a todos. El término inclusión, por ahí, deriva directo de no hacer diferencias, y ahí me parece que está el primer error, porque todos somos diferentes, estamos todos incluidos dentro del aula,

los alumnos son todos diferentes. Con respecto a los alumnos y la discapacidad, como que creo que nosotras no estamos capacitadas para hacerlo” (E3).

Desde el aspecto normativo, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) plantea que el sistema educativo

“tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas” (p.23).

En la recopilación de las respuestas de las entrevistadas se deja ver una contradicción entre las disposiciones provinciales y nacionales y sus efectos en la formación docente inicial; contradicción que podría responder a una falta de recursos y apoyos suficientes para concretar el trabajo docente en el nivel superior, como así también a la dualidad del sistema educativo entre las modalidades especial y común, entendiendo que ciertos conocimientos acerca de la inclusión educativa de personas con discapacidad serán una tarea a cumplir por parte de los agentes pertenecientes a la educación especial.

“Acá es como una línea tensa. El año pasado en el último año medio que lo planteé, porque siempre nos hablan de esto, de las aulas heterogéneas, pero los textos que nos dan para leer muchas veces hablan de aulas homogéneas. Cuando vamos a la práctica nos dicen que son todos distintos, pero en realidad en los textos de la formación que nos dan para leer hablan de aulas homogéneas. Te dicen que son distintos, pero te tiran después: “enseñar a 30 chicos por igual”. Los textos que eligen no siempre son los mejores” (E2).

Se entiende que los/as profesores/as deben tomar la responsabilidad de la educación de todos/as sus estudiantes. Sin embargo, continúan existiendo dificultades para organizar sistemas de apoyo al propio profesorado para que este pueda asumir tal responsabilidad. Las modificaciones en las leyes nacionales, provinciales y resoluciones que toman en consideración la atención a la diversidad y la inclusión educativa, no han sido acompañadas de políticas y recursos necesarios para el fortalecimiento, tanto del sistema de formación superior como del sistema educativo en general, en estos aspectos.

Borsani (2007) considera que “una nueva conceptualización de la discapacidad en el campo de la educación se vislumbra en la probabilidad de considerar que las posibilidades y/o dificultades de cada niño están determinadas por la interacción que se establezca entre el alumno, sus capacidades, dificultades y su entorno” (p.164).

A pesar de no considerar haber abordado en profundidad la noción de educación inclusiva, las entrevistadas esbozan, desde su subjetividad, una definición de la misma, compuesta por algunos importantes elementos, que están señalados e incluidos en las definiciones de muchos/as autores/as que refieren al tema:

“Para mí lo ideal sería poder garantizar en el aula el respeto por la heterogeneidad, tanto del chico incluido como de todos. Tratar de fomentar el aprendizaje de todos a partir de las potencialidades de cada uno. En el caso del chico que está incluido, también el apoyo con la M.A.I (Maestro/a de Apoyo a la Inclusión) es esencial, porque quizás te va a ir orientando en cómo está aprendiendo y cómo es el proceso de ese chico” (E2).

Echeita (2007) realiza la distinción entre los conceptos de “integración” e “inclusión”, conceptos fuertemente presentes al momento de hablar de personas con discapacidad.

El concepto de integración, entendido como un proceso que se hace siempre desde un modelo asimilacionista, y según el cual “los que están afuera tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen” (p.83), fue reemplazado, con el tiempo, por el concepto de inclusión: “una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad–, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencia” (p.76).

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad, el entendimiento del fenómeno de los procesos de exclusión socioeducativa, y la búsqueda de la participación social, son algunos de los elementos centrales para el enfoque de la educación inclusiva.

5.2 “Nuestra formación no da respuesta a esto”

A partir de la pregunta disparadora del primer encuentro, acerca de la noción de educación inclusiva, las entrevistadas, también en su totalidad, han dejado expuesta una afirmación frecuentemente mencionada en los discursos de los/as docentes en el ámbito de la educación: “nuestra formación no da respuesta a esto”, haciendo referencia a las dificultades que encuentran en sus procesos de residencias al encontrarse con estudiantes con algún tipo de discapacidad.

A partir de este supuesto es que se considera importante, para esta investigación, hacer un repaso de los programas de las prácticas destinados a la formación de docentes de nivel primario.

Dentro de los planes de Práctica Docente I, II, III Y IV (Ver anexo 2), se deja explícita la intencionalidad política de la formación de los/as futuros/as docentes. Se puede observar que los programas destacan la importancia de pensar en la práctica docente como una acción política, contextualizada, y cargada de contradicciones que son necesarias elaborar y repensar constantemente. Se evidencia la intención de promover una formación integral, que tome en cuenta los diversos contextos en los que la educación tiene lugar, así como los factores que la atraviesan. Se muestra interés por el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los/as futuros/as docentes:

“La formación en las prácticas es mucho más que el desarrollo de habilidades operativas para el ‘hacer’. Es la capacidad de intervención en contextos reales complejos que además implican la asunción de decisiones sobre situaciones y problemáticas genuinas. Por eso la intencionalidad está puesta en lo que sucede, lo que nos pasa, en una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe, sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres. Se propone realizar visitas a escuelas primarias de diversos contextos del Municipio de Bahía Blanca y de la zona, pensando en el proceso formativo que les permita acercarse a la diversidad de experiencias a partir de esas heterogéneas realidades, considerando a los sujetos- alumnos como sujetos de derecho, en el marco de situaciones de pobreza, desigualdad social, de desamparo, con privaciones y discriminación”. (Fragmento de programa sintético de Práctica Docente III).

Si bien el recorrido por las propuestas de las prácticas docentes desarrollan importantes aspectos a considerar en el perfil del/la egresado/a, también es real que la referencia específica a la educación inclusiva como concepto aparece escasa o nulamente mencionado. En la revisión de contenidos, se ha encontrado un apartado, en un programa de materia de Práctica Docente, que hace referencia específica a la discapacidad: “La

integración de alumnos con discapacidad en el aula” (Unidad 2: el análisis de la práctica docente- Práctica Docente III).

En este recorrido se puede observar lo expresado por Infante (2010) cuando habla de que “algunas de las modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión, que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular” (p.280).

Al respecto, Slee (2001), cuando hace referencia a las prácticas inclusivas, destaca la necesidad de que los/as futuros/as docentes y los/las formadores/as de estos/as tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos, que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela.

Sobre las percepciones elaboradas por las entrevistadas, se observa una coincidencia con esta necesidad de profundizar en conocimientos teóricos acerca de la temática de la discapacidad en todo el proceso de formación:

“Para mí tendría que durar más, o estar organizada la carrera de otra forma para abordar estos temas. No sé, temas súper conocidos (...) El año pasado tenía una nena sorda, sordomuda, y re difícil también cuando faltaba la intérprete (...) Por ejemplo, lengua de señas no tenemos y tenés que buscar recursos por tu cuenta” (E1).

Este interés (que podría también identificarse como demanda) por parte de la población estudiantil en tener una formación más integral y abarcativa de determinadas problemáticas, coincide con la demanda que ha realizado y continúa realizando el colectivo de personas y familiares de personas con discapacidad desde hace muchos años. Cobeñas (2015) resalta que, “uno de los reclamos centrales del movimiento de personas con discapacidad es la eliminación de cualquier tipo de educación segregada y el desarrollo de una educación inclusiva” (p.10), y que esta sólo puede darse persiguiendo el objetivo de una educación común para todos/as.

Se considera que, para lograr una inclusión educativa real, el principal foco debe estar puesto en la formación inicial de los/as docentes que van a llevar a cabo las prácticas educativas. Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad, se ha consultado a las entrevistadas qué habían podido desarrollar respecto a la concepción de discapacidad en su

proceso de formación. El total de las entrevistadas coincidió en que, si bien se había abordado esta temática, la misma fue muy escasamente elaborada y con poca significatividad para su formación:

E6: Tuvimos una materia, competencia comunicativa, que abordó ciertas características de personas con síndrome de Down, con dislexia; bueno, ciertas temáticas, pero muy así por arriba.

E5: Pero muy teorizado.

E1: Sí, como sacado de internet, no llevado a la práctica, ni cómo actuar.

Estos testimonios podrían llevar a pensar en la necesidad de que los/as futuros/as docentes sean capaces de construir, a través de su formación, una identidad personal y profesional, y que puedan reelaborar, contextualmente, los conocimientos que adquieren como contenidos generales, para así poder resolver los eventuales obstáculos en el campo de la práctica con sus propias estrategias. La capacidad de reflexión sobre la práctica es un elemento central para insertarse en el mundo laboral como sujetos comprometidos con el derecho a la educación.

Para lograr esto, también es importante tener en cuenta a los/as formadores/as de formadores/as, entendiendo que estos son un elemento central para fomentar esta identidad profesional en sus estudiantes. Respecto al currículo y a los contenidos de la formación, por un lado, las herramientas con las que cuentan constituyen un cúmulo de legislaciones de carácter general y descontextualizado, y a su vez se les exige una constante actualización de contenidos que, por parte de las acciones y políticas del Estado, no se garantizan. Los planes de estudio y los recursos brindados para su desarrollo y garantía no avanzan en consonancia con las políticas públicas mencionadas.

Clara: Ustedes, más que nada, hablan de hacer adaptaciones conjuntas con las maestras especiales o equipos de orientación. Pero ¿ustedes se han encontrado en el rol de tener que diversificar? Es decir, mientras más diversificada sea una propuesta como planificación, más atenta a mayor cantidad de gente va a ser.

E1: Al momento que vos vas a planificar vos tenés que conocer al grupo, por eso nos dan semanas de observación para tener un acercamiento, construir un vínculo con los chicos, pero también atender a estas particularidades que se van a dar. Como que vos vas viendo. Si sabes que tenés a alguien, por ejemplo, ciego, bueno, vas a pensar en un recurso para ese chico.

Clara: *Pero no vas a pensar una planificación antes, por si este tipo de alumno llega en cualquier otro momento. Vas a tener que adaptar después de hacer la planificación.*

E3: *Hacés como una planificación al margen.*

Clara: *Claro, entonces la modificación se hace pensando en ese chico en particular.*

E1: *Sí.*

E2: *Sí.*

E3: *Sí.*

E4: *Yo no. Si veo algo trato de que se pueda compartir, más que hacer una en especial, a menos que sea un caso muy diferente.*

En este momento se abre un debate acerca de la elaboración y concreción de las propuestas áulicas, y nuevamente se puede ver que, en su mayoría, las residentes incluyen a la educación de personas con discapacidad en términos de excepciones a la generalidad de sus planificaciones. Con la mención al tema de la entrevistada número 4, se continúa profundizando en las formas de pensar en la planificación, y se encuentran puntos de disidencia respecto a su elaboración:

E1: *Pero, por ejemplo, cuando hablamos de un chico ciego, como que vos no pensás en esa alternativa, en esa posibilidad, hasta que no tenés un nene ciego.*

Clara: *¿Por qué no pensás en esa posibilidad?*

E1: *Porque cada planificación es para el grupo, vos analizás ese grupo y, en base a ese grupo, vas a planificar.*

Clara: *¿Y en tu formación nunca te dijeron "vas a tener diversos chicos, pensá en planificaciones que puedan estar pensadas para todos"?*

E2: *Como que las maneras de presentar van cambiando todo el tiempo. Por eso digo, voy cambiando los recursos todo el tiempo. En un grupo tenía a este chico ciego, pero justo en la planificación que estaba haciendo tenía puesto un video. Bueno me entero que el chico es ciego. ¿Qué hago? lo cambio, no me queda otra. Lo tengo que cambiar en el momento para todos.*

E1: *Yo no puedo pensar en una planificación por si viene alguien ciego, modificaré en el momento, pero desde el principio no es que pensamos en esa posibilidad, no surge.*

Teniendo en cuenta estas miradas, se puede decir que la formación en que se han desarrollado las entrevistadas tiene que ver con un trabajo donde se parte desde la generalidad de lo normativo, y que se posterga la singularidad de los aprendizajes. Esto significa que la diversidad (para el caso de las planificaciones) no se tiene en cuenta desde el inicio de la propuesta.

Esto abre la posibilidad de pensar en el concepto de planificación diversificada, o flexibilización de la enseñanza. Duk, Cisternas y Ramos (2019) plantean que

“Flexibilizar o diversificar la enseñanza es una competencia fundamental que debe poseer un docente orientado hacia la inclusión. A partir de una concepción de aprendizaje y desarrollo no determinista, se espera que los/as futuros docentes sean capaces de conocer, utilizando diversos procedimientos, los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes, para brindarles distintas oportunidades de aprendizaje que favorezcan su autonomía y capacidad de elección, fortaleciendo la participación y el compromiso con el aprendizaje individual y colectivo” (p.3).

Con estos testimonios, se podría pensar que existe una confusión (por lo menos desde lo discursivo) entre el concepto de flexibilización o diversificación con el de excepción. Esto podría evidenciar la mirada que aún se posee acerca del aprendizaje desde la homogeneidad de aprehensión de contenidos y producción de conocimientos.

El fortalecimiento de prácticas inclusivas implica reflexionar sobre la planificación diversificada, ya que se considera un elemento importante para atender a la diversidad del alumnado y se debe ver reflejada desde sus inicios.

Muntaner (2010) explica que eliminar las barreras que impiden la participación de todos los/las alumnos/as en las actividades del aula, supone las experiencias de aprendizaje que consideran un equilibrio entre el respeto a la individualidad de cada uno de los alumnos y la pertenencia a un grupo como miembro de pleno derecho, en el que la persona se valora y se siente participe.

Desde esta perspectiva la planificación diversificada es un elemento para transformar las aulas en espacios cada vez más inclusivos, contribuyendo a la eliminación de las barreras para el aprendizaje, con la finalidad de conseguir el mayor grado posible de participación de todos/as los/las estudiantes.

5.3 Dualidad del sistema educativo: relación entre la escuela común y la escuela especial

Habiendo realizado una lectura acerca de la necesidad de incorporar mayor cantidad de contenido y reflexión sobre la educación inclusiva y la discapacidad en los planes de formación docente, se abre la puerta a otro de los datos arrojados en las entrevistas, que hace referencia a la responsabilidad del proceso educativo y el modo en que se relacionan la modalidad de educación común y de la especial en el abordaje de las trayectorias educativas de personas con discapacidad.

Pareciera ser que muchas de las cuestiones ausentes en los planes de formación de docentes están vinculadas con el tipo de relación que se mantiene con la educación especial. En palabras de Cinquegrani (2009), las principales dificultades para el ejercicio del derecho a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad “proviene de la formación dual —especial y común—, sostenida en diagnósticos médicos que profieren prejuicios, estereotipos y prácticas nocivas en materia de inclusión educativa” (p. 112).

Este modelo de dos sistemas paralelos (de escuela común y de escuela especial), es una de las principales barreras educativas existentes, ya que se funda en el criterio de la homologación y homogeneización del/la alumno/a, resaltando sus aspectos débiles (en base a lo que le falta, se determina qué escuela de educación especial le corresponde).

Desde estas reflexiones, se puede entender que la Ley de Educación Nacional (26.206) afirma lo que niega: se basa en el principio de educación inclusiva, pero persiste un tipo de intervención específica de la escuela especial.

Inicialmente se ha mencionado que, en la ciudad de Bahía Blanca, Cinquegrani (2019) investigó acerca de la lucha del colectivo de familias por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires. Afirma que las familias y grupos cercanos han reclamado la actualización de los planes de estudios de la formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en consonancia con el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad.

En algún punto, tanto en los programas de formación como en los relatos de las residentes entrevistadas, se podría interpretar que se continúa considerando a la escuela especial como la institución encargada de suplir las dificultades expresadas en el sistema de educación común:

“Muchas veces no hay Maestra de Inclusión y te tenés que apoyar en el equipo, que es súper reducido para una escuela entera, entonces también se complica y no hay herramientas” (E1).

“(…) por ahí necesitan una cosa diferente y, bueno, sería para nosotras beneficioso que alguien nos diera una mano: ‘Mirá, bueno, por este lado, pero va por acá’. Me parece que uno incluye mejor si sabe cuál es la diferencia” (E5).

Las escuelas especiales no deberían ser la única solución educativa para un/a estudiante que aprende diferente. Acompañar, tanto a los/as estudiantes cuya trayectoria educativa es transitada en sede de educación especial, como a aquellos/as que se encuentran en propuestas pedagógicas de inclusión, sabiendo que se continúa trabajando con programas y propuestas que no son inclusivas ni concretas, no sería una solución práctica al principal problema.

Estas interpretaciones coinciden con las de muchos otros autores, como las de Cobeñas (2015), quien señala que “en la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía subsiste, bajo la figura de modalidad de educación especial, un subsistema escolar segregado” (p.12). Esta autora afirma que, en general, sucede que “la modalidad de educación especial es la que lleva adelante las propuestas de inclusión sobre las Maestras de Apoyo a la Inclusión” (p.28).

Persiste un supuesto implícito de que la atención a la diversidad depende de determinados/as profesionales (profesores/as de educación especial), y de la responsabilidad de programas específicos, y no de la escuela común o los/las profesores/as de educación primaria que, además, relega la responsabilidad a la voluntad individual de cada sujeto y no a la institución escolar:

“Me acerco con todo el amor, y viendo, buscando por mi cuenta, porque desde la formación no recibí material que pueda utilizar en este momento para hacer foco en estas cosas, cómo ayudarlos” (E1).

Se ha mencionado anteriormente que los autores Echeita y Simón (2009) señalan que persiste una perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los/las alumnos/as. Esto es, que la educación inclusiva a veces se entiende como una simple actualización de la educación especial. También reconocen que existe una “delegación de responsabilidad” en los/as especialistas para estos casos.

Si bien la inclusión se basa en el criterio de corresponsabilidad, es indiscutible la importancia del rol y de la intervención de los/as actores de la modalidad especial para realizar un trabajo colaborativo y comprometido con el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.

“Esto de que somos todos iguales me parece que está mal, somos todos diferentes, parece que es horrible, no son todos iguales, me parece que no, al contrario. Y con el tema de la educación especial, a veces me da la sensación de que esto de querer igualar hizo un desastre, porque me parece que muchos chicos, muchas chicas, que ni siquiera tienen diagnóstico, necesitarían tener el apoyo de la escuela” (E1).

Como se puede ver, algunas de las entrevistadas cuestionan la forma en que se implementaron las reformas de inclusión de personas con discapacidad en las escuelas comunes, considerando que, en muchos casos, se generaron mayores niveles de desigualdad educativa. Las estudiantes señalan la necesidad de una mayor intervención de la modalidad especial dentro de las escuelas para complementar el trabajo docente.

5.4 Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión y su relación con los/as actores de la modalidad común

Los resultados derivados de la relación entre los/las profesores/as de la escuela común y los/las de la escuela especial, abrieron el debate acerca de los dispositivos y recursos utilizados para acompañar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. La resolución 1664, “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, Anexo I, define a la Propuesta Pedagógica de Inclusión como un “organizador importante del Dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo” (p.5), a la vez que “especifica las pautas y etapas de implementación, las orientaciones para la toma de decisiones que se plasman en un plan de acciones diferenciadas y complementarias para la organización de la enseñanza” (Op. Cit. 2017:6).

Las Propuestas Pedagógicas incluyen las configuraciones de apoyo y didácticas “a partir de la propuesta del maestro de grado y en concordancia con su planificación, teniendo en cuenta las características del alumno, las barreras y obstáculos detectados a nivel áulico e institucional y las estrategias de enseñanza” (Op. Cit. 2017:6).

El objetivo principal de este dispositivo de inclusión, ya sea de estudiantes que cursan su escolaridad en el nivel o en trayectos curriculares compartidos, es el logro progresivo de mayores niveles de autonomía, autodeterminación, comunicación y participación en el entorno próximo de cada sujeto con discapacidad.

Es importante aclarar que no todos/as los/las niños/as con discapacidad deben, obligatoriamente, estar incluidos en la escuela común bajo el apoyo exclusivo de una PPI, sino que esta articulación se realiza solo en caso de ser necesaria la intervención de la escuela especial, y en conformidad con las familias de los/las estudiantes.

Se ha observado, en el transcurso de los encuentros, que se generan confusiones acerca de quién debe generar y sostener estos sistemas de apoyo para los/as estudiantes. En la mayoría de los casos, como se ha dejado expuesto en el capítulo anterior, los/as profesores/as de grado consideran que el/la Maestro/a de Apoyo a la Inclusión es quien cumple este rol, cuando, en realidad, según las legislaciones y normativas vigentes ya expuestas, este es un compromiso que se debiera asumir de manera integral, tanto por parte de la institución común como la escuela especial. Es decir, que todos los actores institucionales involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un/a estudiante con discapacidad, son encargados de

cumplir con los apoyos necesarios para la eliminación de cualquier tipo de barrera con que se pueda encontrar este/a alumno/a.

Las configuraciones pedagógico-didácticas favorecerían los procesos de construcción del conocimiento en tanto fueran elaboradas en corresponsabilidad (nivel-modalidad), pensados en la singularidad de cada estudiante, sean sistematizadas y se orienten siempre a la eliminación o disminución de las barreras existentes. Las intervenciones pedagógicas-didácticas al planificar y diseñar la enseñanza se deben adecuar a los modos de aprender de cada estudiante, habilitando el entorno a partir del Diseño Curricular de los Niveles.

A pesar de la claridad en la normativa de la asunción del compromiso de esta tarea, las egresadas resaltaron la necesidad de contar con apoyo de los/as MAI como un recurso indispensable al momento de trabajar con estudiantes con discapacidad en sus prácticas:

“He tenido dos chicos con discapacidad y me ha pasado que la MAI no colaboraba, estaba bastante complicado (...) encontrarme que justo estas dos discapacidades (...) yo no estaba capacitada, como que las herramientas no las tengo, nunca lo vimos, capaz que lo vimos en la formación, pero muy agarrado de los pelos. Entonces me vi en tener que hacer adecuaciones que no tenía ni idea, la MAI no colaboraba, pero bueno” (E6).

La corresponsabilidad, como una de las principales características de las Propuestas Pedagógicas para la Inclusión, indica la clave de que no corresponde a un agente u otro, sino que se trabaja interinstitucionalmente, y no hay configuraciones verdaderas si no se mira la singularidad del estudiante.

Si la inclusión educativa forma parte del proyecto institucional de cada institución, ya no se puede elegir ser o no ser una escuela inclusiva, las configuraciones de acceso y apoyo curriculares serán un valioso instrumento para el/la docente tanto como para todos/as sus estudiantes. Es primordial que la inclusión educativa forme parte del proyecto institucional e involucre a todos los actores de la misma, ya que no hay inclusión que se produzca como efecto de la voluntad individual de un docente.

En la provincia de Neuquén se creó un manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas, con la colaboración del Grupo Art 24 por la Educación Inclusiva y la Dirección General Modalidad Educación Especial de esta provincia (2018), un documento que posee riquísimas concepciones y reflexiones acerca de los proyectos educativos institucionales:

“La construcción de un proyecto educativo institucional es una oportunidad para repensar y sistematizar los acuerdos, experiencias y estrategias de cada institución en torno a la construcción de aulas inclusivas. También para abrir un espacio de debate sobre las formas de entender la inclusión de personas con discapacidad como estudiantes íntimos de la institución, las diferencias inherentes a los seres humanos y valiosas en tanto tales, la necesidad de formación didáctica como responsabilidad de la escuela, entre otros. Además, es una instancia para identificar barreras institucionales a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, y en la elaboración de estrategias y apoyos para vencerlas” (p.70).

Por otra parte, en la resolución “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” (2017), también se establece que

“La definición y concreción de dispositivos educativos de inclusión destinados a alumnos/as con discapacidad, requiere que las instituciones educativas propicien en su proyecto institucional la participación de todos los actores, para que su materialización sea lo más beneficiosa desde sus inicios para los/las alumnos/as, sus familias y para los actores que la acompañan. Esto significa que todas las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires deben incluir en su Proyecto Institucional el principio de Educación Inclusiva como rector de su proyecto educativo sin que la omisión de esta inclusión en la documentación escolar las releve de la obligación de cumplimentar y prestar un servicio educativo inclusivo” (p.6).

En esta resolución, como se mencionó anteriormente, se habla de las propuestas de inclusión como un dispositivo para garantizar una efectiva participación educativa. Respecto a ello, se consultó a las egresadas acerca de la importancia y el impacto de este dispositivo durante sus residencias:

Clara: *¿Creen que son importantes las PPI?*

E1: *¿Lo tengo que decir? (risas). Está bueno porque al docente que recibe a los chicos le da un panorama de cómo se viene trabajando, por ahí sugerencias, pero siento que no se hacen con seriedad. Estoy dejando muchas cosas en evidencia. Como que no se hacen a conciencia. Siento que es muy copiar y pegar todo, o por lo menos en los que vi, que lo hizo la MAI, nada más, nada, muy obvio todo, no hubo mucha diferencia.*

Nuevamente, en las experiencias relatadas se puede observar la demanda de un cambio profundo en las formas de implementar y llevar adelante los dispositivos de inclusión disponibles para las personas con discapacidad.

Para garantizar prácticas inclusivas, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo, y sería necesario, quizás, redefinir los modos de relación que persisten entre la escuela como institución y la modalidad especial.

“Fue complicado, porque la maestra integradora no iba mucho, y al no ir es como que tampoco tuve, no me dijo bien qué adaptaciones hacer; así que fue medio de los pelos. En las prácticas de cuarto me tocó ir a la escuela 18 sola y había dos chicos que estaban con inclusión. Y como te decía no tuve acceso a los legajos ni al PPI pero me las arreglé teniendo en cuenta y viendo en la práctica las actividades que le daba la maestra” (E2).

Durante los encuentros se explicitó que, para resolver estas situaciones, el propio espacio de su formación, y sus formadores/as del profesorado fueron sus principales sostenes:

“Bueno a mí, en ese caso, la profesora de la práctica docente II nunca me dijo que había un nene con discapacidad, o sea, como que me dijo esto: ‘tenés 30 alumnos, andá’, pero después siempre fue como alentándome a que hable de todos por igual (...) la profesora siempre fue la que me dijo que eso era parte de la realidad a la que me iba a enfrentar. Para mí era uno más” (E1).

“Estaba pensando que cuando El planteaba por ahí estas dificultades en clase, las profes la verdad que nos acompañaron re bien, todavía cuando estábamos solas. Bueno, por lo menos X (docente) estaba contenta porque conocía, como estaba en especial y daba una materia, me parece que conocía (...) En momentos me puse medio mal. Después, como no tuvimos vínculo con la MAI, como que me dijo: ‘Bueno tranquila, vos apóyate en la maestra’. Así que en ese sentido, re bien” (E2).

En este sentido se deja ver la importancia que poseen los espacios de reflexión e intercambio dentro de la propia trayectoria educativa de los/as estudiantes del profesorado. Reflexión e intercambio que requiere la propia práctica docente en tanto actividad política, situada contextualmente y atravesada por diversas variables.

5.5 Prácticas inclusivas implícitas

Algunos autores, como Ainscow (2002), definen a las prácticas inclusivas como una de las dimensiones del proceso de inclusión, y refieren a todo aquello que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de sus estudiantes. Estas prácticas son contextuales, se implementan en función de las necesidades del grupo.

Las teorías implícitas, por su parte, son definidas por autores como Pozo (2006) como aquellas concepciones que corresponden a creencias organizadas de manera relativamente coherente de acuerdo a principios implícitos. Son importantes porque “versan sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos psicológicos que permiten la generación y transformación del conocimiento” (Martín: 2014).

En este estudio, estas concepciones son adecuadas tanto para hablar de las docentes en proceso de formación frente a una clase, como también para los/las formadores/as de formadores/as. Respecto a este último, Jackson (2007) refiere a las enseñanzas implícitas como aquello que las personas aprenden, de sus docentes, acerca de sí mismas. Estas enseñanzas son implícitas en el sentido de que no están incluidas en la agenda o el currículo explícito, ni en las planificaciones de clases, sino que toman la forma de actitudes y rasgos que los sujetos recuerdan de su encuentro con los/las docentes.

Se puede hablar de enseñanzas implícitas dejadas por los/las formadores/as de formadores/as en todos aquellos casos en los que las residentes se han visto enfrentadas a una realidad que consideraban de difícil resolución, o con escasos recursos para hacerlo.

En este recorrido queda en evidencia que, frente a la presencia de un/a estudiante con algún tipo de diagnóstico que implique una discapacidad, las residentes expresan mayores niveles de inseguridad respecto a sus prácticas. Se podría deducir que el planteo de la acertividad de la práctica es pensado en función del diagnóstico del/la estudiante. La expresión inicial de las implicancias de una discapacidad ubicaría al futuro docente en un plano de inseguridad y supuesto desconocimiento. Esto se ve reflejado en reflexiones ya mencionadas, como las de “no estar preparadas” para el abordaje de estas situaciones.

La incertidumbre que se genera cuando hay una situación de discapacidad de por medio, es, en el caso de este estudio, la primera reacción de las practicantes.

Sin embargo, al observar el curso de estas entrevistas, se puede dar cuenta de que, con mayores o menores dificultades, todas las residentes han logrado sortear situaciones que les parecían difíciles de concretar.

Esto lleva a plantear que la formación inicial docente, en realidad, no puede preparar a cada estudiante para todas las posibles situaciones de diversidad existentes.

Sí es cierto que, cuando hay un diagnóstico de por medio, pesa mucho más la responsabilidad del aprendizaje y se tiene la sensación de no estar preparado/a para las circunstancias, y que seguramente fueran “pasadas por alto” o poco elaboradas en el proceso formativo, pero, a su vez, sí existen determinadas características que las residentes fueron adquiriendo a lo largo de su formación, que tienen que ver con la capacidad reflexiva al encontrarse con una realidad, cualquiera esta sea.

En el capítulo 5 de este trabajo se hizo un repaso del perfil del/la egresado/a del Profesorado de Educación Primaria, en el cual se resalta como un principal objetivo “la capacidad de intervención en contextos reales complejos que además implican la asunción de decisiones sobre situaciones y problemáticas genuinas” (p.6); y dentro del Programa Sintético de los planes de Práctica Docente, se agrega que

“la intencionalidad está puesta en lo que sucede, lo que nos pasa, en una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe, sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres”.

Esto lleva a pensar en la educación como acto político, y tiene que ver con esta capacidad que han mostrado tener las estudiantes -con el apoyo de sus docentes formadores/as- para reflexionar y transformar aquello que veían como un obstáculo. Retomando el concepto de enseñanzas y teorías implícitas, aquello que parecía estar ausente dentro de la formación, en realidad estaba presente desde otros lugares.

Hay aspectos formativos que tienen que ver con la promoción de una identidad profesional que escapan al currículo explícito, normativo y/o prescriptivo, que tienen que ver con la capacidad de reflexión y de transformación de uno/a mismo/a como sujeto activo, y de sus recursos para así poder generar aprendizajes en diversos contextos.

También -y quizás en consecuencia de todo lo mencionado- las propias residentes han generado prácticas inclusivas, a pesar de que no las reconocieron como tales. Es decir, realizaron prácticas inclusivas de manera implícita:

“Creo que a eso hacía referencia cuando se hablaba de modificar, como que el contenido vos no lo podés variar, pero sí los recursos. Yo pensé en mostrar un video, como ahí no funciona, y bueno, vamos con otra estrategia. Ir cambiando esas estrategias. Ahí está la flexibilización de ir cambiando todo el tiempo. Que en realidad lo haces hasta sin pensarlo, a veces tenés la planificación, estás en el aula y bueno tenés que cambiar porque no se enganchan, o no sé” (E6).

Menghini (2011) sostiene que

“la visión política de la práctica supone tener conocimientos conceptos y principios de esta disciplina de estudio, pero no solamente eso. Aquí se plantea lo político, no como una disciplina particular, sino como una forma de entender las prácticas: prácticas políticas, atravesadas por decisiones y regulaciones políticas, analizadas políticamente. Así esta visión está presente en todas las instancias bajo las cuales se puede presentar la práctica: en la práctica de los residentes, en la práctica de los formadores, en la práctica de los profesores en la escuela y en todas sus partes” (p.90).

Las experiencias de práctica y residencia docente son “una oportunidad para generar dispositivos formativos que permitan la construcción de una mirada distinta y más profunda sobre las prácticas. En este sentido la práctica se vuelve política y la política tiene que ver directamente con la práctica” (Op.Cit. 2011:90).

Las estudiantes, al momento de la toma de decisiones, se mostraron abiertas a las transformaciones que las circunstancias del contexto requerían, y lograron realizar reconstrucciones para concretar el encuentro de sus alumnos/as con el saber.

Con esto se puede concluir que es importante que el profesorado cuente con espacios de reflexión sobre la propia práctica, donde el alumnado considere y se nutra de la opinión de sus compañeros/as y formadores/as, y se tomen decisiones a favor de la inclusión.

Capítulo 6

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se intentó dar cuenta de las experiencias atravesadas en el contexto de residencias del Profesorado de Educación Primaria por las estudiantes en su trayectoria de formación inicial docente con respecto a inclusión educativa de personas con discapacidad.

La recopilación y análisis de estas experiencias dio como resultado una serie de categorías que permitieron dar cuenta de qué modo atravesaron los/as estudiantes sus procesos de formación inicial respecto al tema que convoca esta investigación.

En primer lugar, el interés central se basó en conocer qué nociones tenían las estudiantes acerca de la educación inclusiva, de un modo general. A esta pregunta, el total de las estudiantes asumió no haber profundizado en conocimientos teóricos específicos a lo largo de su formación, y que ello se vio reflejado en sus residencias. Pese a ello, se logró identificar que cada una de ellas poseía, de manera implícita, una noción formada acerca de esta concepción.

En segundo lugar, salió a la luz una frase frecuentemente expresada en el ámbito educativo respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esta es la afirmación, por parte de las residentes, de no sentirse preparadas para dar respuesta a este tipo de diversidad en las aulas. Es decir que, a lo largo de su formación inicial docente y durante el proceso de sus residencias, las estudiantes manifestaron tener dificultades para trabajar en aulas que incluían personas con discapacidad, y que tuvieron dificultades para la resolución de estas situaciones pedagógicas, ya que ellas no se sentían preparadas para enseñar en determinados contextos. Se observó, además, una sobrevaloración de los apoyos especializados dentro del aula como estrategia central para las personas con discapacidad (maestro/a integrador/a, psicólogo/a, psicopedagogo/a, etc.). Se interpretó que, en estos casos, requerían de mayores apoyos provenientes de la Educación Especial. A partir de estas afirmaciones se podría generar el interrogante de si es posible estar preparado/a para todo lo que sucederá en un aula, o si tendremos que hablar de una formación constante en servicio.

En tercer lugar, el debate se abrió hacia la relación que se mantiene con la modalidad de Educación Especial. Esto dejó en evidencia que el sistema educativo se encuentra planteado desde la dualidad especial- común, y no desde la mirada de la integración y la corresponsabilidad de la educación. Existe, constantemente, una puja por dilucidar la responsabilidad de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Esto podría

verse como una consecuencia directa de los propios lineamientos del Estado y del sistema educativo, que, por un lado, plantean todo un panorama normativo de educación inclusiva en los Diseños Curriculares de Educación Primaria, pero que, contrariamente, sostienen y refuerzan sistemas aún paralelos que operan, en algunos casos, como barrera para la articulación entre estas dos modalidades.

En cuarto lugar, los resultados derivados de la relación entre los/as profesores/as de la escuela común y los/as de la escuela especial, abrieron el debate acerca de los dispositivos y recursos utilizados para acompañar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. De esto surgió indagar acerca del dispositivo de la Propuesta Pedagógica de Inclusión y de la forma en que se lleva a cabo en las instituciones escolares. Desde el criterio de las residentes, escasas veces han logrado acceder a las PPI de los/las niños/as con esta propuesta, y que, en caso de acceder a ellas, las veían como un mero documento burocrático que no brindaba información real y contextualizada del/la estudiante, motivo por el cual muchas veces no han podido apoyarse en ellas durante sus prácticas.

Por último, pensar en las residencias con componentes de prácticas inclusivas implícitas dieron un giro a la mirada que creían tener las entrevistadas sobre sí mismas y sus procesos a lo largo de los encuentros. Desde lo discursivo, se puede interpretar que las voces están cargadas de aspectos normativos y prescriptivos que, si bien son importantes, no son los únicos en la labor de la docencia. En las acciones concretas, las estudiantes se mostraron abiertas a las transformaciones que las circunstancias del contexto requerían, y lograron realizar reconstrucciones para concretar el encuentro de sus estudiantes con el saber. Las prácticas inclusivas implican repensarse a uno/a mismo/a y a su rol en función de los contextos, donde se logre ver y actuar más allá de las planificaciones de clase o del currículum explícito. Como se observó en lo citado por ellas mismas, muchas de las propuestas tuvieron que ser transformadas y adecuadas a su grupo de clase. Estas son consideradas acciones inclusivas para este estudio, a pesar de que las residentes no hayan logrado explicitarlas como tales.

Estos análisis invitan a pensar, primero, en la educación desde un nivel político, donde se puede concluir que sería necesario que el propio Estado y el sistema educativo brindaran recursos suficientes para el desarrollo de la formación docente inicial desde el enfoque de la educación inclusiva, y que este trabajo no solo se limitara a la generación de prescripciones y normativas; además de asumir compromisos que generen las garantías para el desarrollo de las políticas de inclusión.

Como menciona Echeita (2007), la inclusión es, sobre todo,

“una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad–, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias” (p.76).

Se considera de suma importancia comprender que la inclusión en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único y consecuencia de la voluntad individual.

En cuanto a los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria, se considera que es necesario incluir, de manera más concreta y explícita, contenidos referentes a la educación inclusiva, para así continuar reflexionando y adquiriendo una comprensión cada vez más específica de los principios de inclusión y equidad en los/as estudiantes de los profesorados de este nivel. Como ejemplo, podría mencionarse considerar incluir opciones de formación en lenguaje de señas u otros, para así ampliar recursos de atención a la diversidad; como así también abordar el análisis de las leyes y los tratados internacionales que desarrollan las visiones de educación inclusiva.

Por último, es imprescindible comprender que el hecho de sancionar políticas sobre inclusión educativa no la garantizan, y que el Derecho a la Educación es tan importante como el resto de los Derechos Humanos. Los procesos de inclusión educativa abren debate sobre las contradicciones y desigualdades sociales, culturales, económicas, con las que convivimos, y hasta no cambiar las condiciones que las reproducen, continuará siendo difícil pensar en la efectivización de la equidad educativa.

“De lo que se trata es de si seremos capaces de encontrar vías y fórmulas novedosas para promover proyectos educativos en los que se respeten las diferencias y se creen cauces de participación de todos los alumnos y alumnas en actividades socialmente valoradas, sin perder de vista el objetivo de que se promueva también el mejor aprendizaje de cada cual.”

(Echeita, 2008, p.76)

Bibliografía

- Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (2010) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Universidad de Manchester. Ponencia, San Sebastián.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En *Revista Perspectivas*, vol. XXXVIII, N° 1. UNESCO.
Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. En *Revista de Educación*.
- Calvo, G. (2009). Inclusión Y Formación De Maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4. Pp. 78-94. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- Carriego, C., Mezzadra F., Sánchez B. (2017) *Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes*. CIPPEC y Natura. Buenos Aires.
Disponible online en:
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/965.pdf>
- Cinquegrani, M. (2019). *Entre la resistencia y la esperanza. Historia de la lucha de familias por el derecho a la educación “inclusiva” de niñas, niños y jóvenes*

- con discapacidad en la provincia de Buenos Aires (2006 - 2017)*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. En prensa.
- Cobeñas, P. (2015). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2018). Resolución 1482/17. *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.
- Duk, C., Cisternas, T., Ramos, L. (2019) Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca; Nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España. Narcea de ediciones.
- Echeita, G.; Ainscow, M. (2011) *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. España- Reino Unido.
- Flores Barrera, V., García Cedillo, I., Romero Contreras, S. (2017) *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Hernández Sampieri (2014) *Metodología de la investigación*. 6ta. Edición.
- Herrera-Seda, C., Pérez-Salas, C., Echeita, G. (2016) *Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión*.

- Infante, M. (2007) *Inclusión Educativa En El Cono Sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007-. UNESCO.
- Infante, M. (2010) *Desafíos A La Formación Docente: Inclusión Educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Chile.
- Itzcovich, G. (2013) *La expansión educativa en el nivel primario: tensiones entre educación inclusiva y segmentación social. SITEAL*.
- Jackson, P. (2007) *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu editores Buenos Aires - Madrid.
- Jadull, J., Krieger, J. (2018) *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Neuquén, Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Grupo Art 24 por la Educación Inclusiva y Dirección General Modalidad Educación Especial de la Provincia de Neuquén. Centro Editor.
- López, M, Echeita, G., Martín, E. (2009) *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Semantic Scholar. España.
- Menghini, R., Negrin, M. (2011) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- Menghini, R; Andreozzi, G. y Villanueva, M. (2014) *La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional?* I Encuentro Internacional de Educación.
- ME (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26206*.

Organización de las Naciones Unidas – ONU (2007) *Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad.*

Palacios, A; Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Grupo editorial Cinca, S. A. Madrid.

Urbina, Simón Y Echeita (2011) *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* Salamanca.

Resolución RESFC-2017-1664-E-GDEBA-DGCYE (2017) *Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”.*

Stenhouse, L. (1975) *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid. Ediciones Morata.

Universidad Nacional del Sur- Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” (2008) *Planes de estudio: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial.* Bahía Blanca.

Anexos

Anexo 1

Guiones de entrevistas

Encuentro 1

(Se comienza con la presentación de cada una de las entrevistadas. Se generan conversaciones informales acerca de la vida personal de cada una, y se agradece la participación en el estudio).

Clara: La tesina se llama "La formación de profesores de nivel primario y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad". Yo me sigo enfocando en la inclusión educativa de personas con discapacidad y no hablo de Educación inclusiva en general porque el sistema educativo sigue funcionando de manera dual. Pienso que todavía no se unificó el sistema como para hablar de educación inclusiva. Por otro lado, por mi trabajo, siempre me llamó la atención la falta de garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad en la práctica cotidiana de las aulas de primaria, más allá de las leyes. Considero que las personas con discapacidad siguen formando parte de una población vulnerable. Yo las voy a ir orientando con las preguntas y ustedes pueden ir conversando entre sí y pensando las respuestas, contraponer opiniones, basándonos, sobre todo, en las áreas de práctica docente I, II, III y IV que han realizado ustedes en su carrera.

Clara: La primera pregunta: ¿qué es la educación inclusiva para ustedes?

1: Fuerte para arrancar. (risas)

2: Para mí, teóricamente nunca vimos nada, pero para mí lo ideal sería poder garantizar en el aula el respeto por la heterogeneidad, tanto del chico incluido como de todos. Tratar de fomentar el aprendizaje de todos a partir de las potencialidades de cada uno. En el caso del chico que está incluido, también el apoyo con la M.A.I es esencial, porque quizás te va a ir orientando en cómo está aprendiendo y cómo es el proceso de ese chico. Por ejemplo, no es lo mismo un chico autista que un chico con síndrome de down y nosotras esas cosas no las sabemos, entonces, apoyarse en la M.A.I es esencial para saber qué es lo que ese chico necesita, si más apoyo gráfico o textual, o esas cosas. Pero lo ideal, sería garantizar la educación de todos en el aula.

1: Si, y también, remitiéndonos a la formación, yo creo que no tenemos el material teórico ni la práctica como para responder a un aula diversa, sea cual fuese, no yendo a una

característica específica de inclusión, porque es como dice X, hay diferentes problemáticas dentro del aula y no sé si estamos preparadas para enfrentar cada una de ellas. Sobre todo teniendo en cuenta que muchas veces no hay maestra de inclusión y te tenés que apoyar en el equipo, que es súper reducido para una para una escuela entera, entonces también se complica y no hay herramientas.

3: Creo que tiene mucho que ver con lo que estuvimos haciendo el último año en el taller de investigación, tratando de investigar sobre inclusión en las escuelas . Y bueno, yo tengo una hermana con síndrome de down. No sé si sé mucho de inclusión, pero sé que se habla más de lo que realmente se incluye, y todos los términos, cómo fueron cambiando, para mí el tema de la inclusión está desde que pisamos la escuela porque incluye a todos. En término inclusión, por ahí deriva directo de no hacer diferencias y ahí me parece que está el primer error: porque todos somos diferentes, estamos todos incluidos dentro del aula, los alumnos son todos diferentes. Con respecto a los alumnos y la discapacidad, como que creo que nosotras no estamos capacitadas para hacerlo. Los equipos de orientación no dan abasto y hay algunas escuelas que ni siquiera lo tienen. Entonces es muy difícil, porque uno anda como inventando cosas y no está bueno porque no es un laboratorio, son chicos y necesitan realmente apoyo de nosotras, las familias también. Todos traen una familia que les cuesta mucho asumir esa diferencia. Qué difícil para la familia. Es difícil para una como señorita, tener que decirles, porque hay muchos que saben que pasa algo, pero muchas veces no hay diagnóstico y muchas veces no van a los especialistas porque, por ahí, es diferente o es muy bueno. Siempre ponen algo. Entonces uno tiene que incluir, no sé, incluimos más desde el corazón que otra cosa. Realmente, herramientas no tenemos y es como muy perceptivo lo que podemos hacer. Para mí, es eso la educación inclusiva. Incluimos a todos, pero en realidad me parece que está mal puesto el término de inclusión. Lo primero que hay que hacer es que no se note esa diferencia, porque digamos, es como cuando uno va separando, no se, los granos para la harina cuando vas bajando con un cernidor. No es que vos hacés diferencia para apartar, por ahí necesitan una cosa diferente y bueno sería para nosotras beneficioso que alguien nos diera una mano: Mira bueno por este lado pero va por acá. Me parece que uno incluye mejor sí sabe cuál es la diferencia.

1: Más allá de incluir, la diferencia siempre va a estar porque no da el docente para tanta cantidad de chicos y atender a todas las particularidades que se presentan dentro del aula.

2: También estaba pensando en algunos casos, no situaciones, que surgen en las escuelas y el otro día hablaba con alguien del equipo de orientación de una escuela que me contaba que hay un nene del síndrome Down pero muy elevado. Entonces, no va a poder pasar a secundaria (él está en sexto grado) no puede pasar a secundaria, pero la madre tampoco no quiere que vaya a la escuela especial, quiere que siga en la escuela. Entonces, también ahí hay todo un tironeo entre la escuela especial, la madre, escuela de la madre que no quiere aceptar, esto que decía X, que no quiere aceptar la diferencia, quiere que sí o sí el nene siga en secundaria. La distancia de aprendizajes es cada vez más, porque el nene está en sexto aprendiendo a sumar hasta 50 y los compañeros ya van por el millón. Para mí, cuando sacaron esta ley de inclusión, como que se olvidaron algunas cuestiones. Porque sí, fomentamos que sea incluido, pero estamos generando que sea más la diferencia todavía. Si ese nene todavía está en 50 y el resto está en el millón, los compañeros, para hacer la tarea, no se van a sentar con él. En el recreo sí, pero...

1: Es que ahí hay otra falencia también, no hay un apoyo a la familia, no sé si entrar en razón, pero un trabajo de trasfondo. Para redondear la idea, falta un equipo que pueda acompañar realmente a la familia, porque por ejemplo, vos vas a tener una reunión para decirle y la madre te justifica que ella quiere que se quede en la escuela; tiene que haber otra persona capacitada realmente, una psicopedagoga, psicóloga, para hacerla entrar en razón, pero desde primer grado, desde antes.

2: Por eso digo que se implementó mal, necesitás apoyo por todos lados.

4: Es que tampoco hay recursos, ni en el aula.

1: Sí, si. Ahí el nene no tiene una familia económica que pueda solventar todos estos casos queda solo, se lo excluye porque la familia no lo puede acompañar.

3: Algo que vimos el año pasado en la investigación, fue esto de que a mi forma de ver las cosas no había demasiado interés en las escuelas de atender eso.

Clara: Interesante para seguir profundizando. No les quiero quitar más tiempo por hoy, pero lo tenemos en cuenta para la próxima. Yo les escribo y coordinamos, si les parece bien.

(Saludos)

Encuentro 2

Clara: Comentar cómo es la estructura de las prácticas de cada año.

1: En el primer año la práctica son dos semanas. Una primera semana abocada al estudio del contexto. Osea, nosotras no vamos a la escuela. Y la segunda semana son prácticas sin intervención, es decir, vos estás en el aula, pero solamente observamos, registras, cero intervenciones. Si la docente es muy simpática, la podés ayudar, como leer un cuento, o algo. Pero varía mucho en la docente que te toca. En segundo son tres semanas. Son tres de observación, pero son prácticas participantes, donde observamos y la docente, si nos deja dar una clase sería lo ideal, pero sino tomamos lista, recortamos fotocopias, repartimos. Por lo menos a mí nunca me pasó en segundo de hacer prácticas de una clase.

2: Pero una compañera, me acuerdo, a ella la maestra le dijo " tengo que dar la suma, si querés hacelo vos en el pizarrón" . Pero porque la maestra era piola, sino no.

1: Los docentes de práctica no sé si hacen mucho énfasis en que nos den el espacio, como que se reduce la práctica de segundo a estar en el aula, como borrar el pizarrón como repartir, como si fueses un chico que lo motivan.

En tercero son tres semanas de observación y 3 semanas de práctica.

Las de cuarto están divididas en dos: se supone que en cuarto tenés que hacer una en primer ciclo y otra en segundo ciclo. Y son dos de observación y 3 de práctica. Son todas en pareja pedagógica y en cuarto, las primeras son en pareja y la segunda individuales. Hay veces que hacen la intervención, a mí me pasó que la profe, la coformadora, no había visto nuestra planificación. La secuencia didáctica, lo que nosotras vamos a dar son planificaciones, y tienen que estar firmadas por la coformadora (la docente de grado) y por nuestras profes de práctica. En tercero nos pasó que nuestra co-formadora cortó en el medio de la clase, me corrigió ahí en el medio de la clase en el momento porque no le gustaba la actividad. No es que estaba mal, un error conceptual, sino que no le gustaba cómo lo estaba dando y se metió y los nenes, yo estaba en una esquina y ella en el fondo, los nenes me miraban a mí y movían la cabeza, y la miraban a ella, muy incómodo. Ni siquiera había leído el reglamento que le habían dado antes de que ingresemos a hacer las prácticas.

Clara: ¿Cuáles han sido sus experiencias con los co-formadores?

2: De todo un poco, qué decirte. Las profes de las prácticas son las encargadas de buscar las escuelas y después nos dan un listado, podés elegir esta escuela, este grado, y después nosotras elegimos, por cercanía, por el turno . Pero nosotras tenemos la elección de decir que queremos ir a alguna escuela.

(comienza a darse un debate sobre los niños que van a la escuela con acompañantes terapéuticos, y algunas de las chicas confunden el rol del acompañante con el de la maestra de apoyo a la inclusión)

6: He tenido dos chicos con discapacidad y me ha pasado que la MAI no colabora, como que estaba bastante complicado, encontrarme justo estas dos discapacidades, yo no estaba capacitada como que las herramientas no las tengo, nunca lo vimos, capaz que lo vimos en la formación pero muy agarrado de los pelos. Entonces me vi en tener que hacer adecuaciones que no tenía ni idea, la mai no colaboraba pero bueno.

2: Igual, ojo, que acompañante no es lo mismo que mai. La acompañante terapéutica es la que acompaña en el día a día a los chicos.

Clara: está muy bien la aclaración, a veces se confunde...

1: Y con esto de la conformadora, que nos había preguntado, en la práctica de cuarto yo propuse como que tendrían que dar algún curso o algo. Si vas a recibir estudiantes practicantes, merece un trabajo de parte de las de práctica para decirles o comentarles los objetivos, qué es lo que pretenden que hagan, cómo tienen que acompañar, o sea, no es lo mismo que lea un papel, porque queda a la interpretación de cada uno, pero no sé si las conformadoras preguntan cómo es, no sé.

3: Mi experiencia fue muy linda, tuve una nena con inclusión que era hipoacúsica , tenía acompañante que también era maestra especial, fue una experiencia re linda, yo hice tres años de especial y no me sentí capacitada y la dejé. Con esta experiencia la pasé muy bien con acompañante y la maestra de integración, no sé si era acompañante o maestra de integración, porque no tenía PPI.

Clara: Hablando acerca de esto que surgió sobre la formación yo les quería preguntar si ustedes conocen el concepto de planificación diversificada, o flexibilizar las planificaciones, y qué significa para ustedes.

(no conocen el concepto de planificación diversificada)

Clara: ¿qué es una planificación para ustedes?

(risas)

4: Una planificación... Y como a nosotras siempre... Para mí es una guía, y durante toda la carrera también nos hicieron ver que es como un borrador, no es que hay que seguir a rajatabla lo que dice, sino que a medida que vas aplicando lo que planificaste se puede ir cambiando, porque por ahí no se, no funcionan los recursos que vos habías puesto entonces puede ir cambiando esa planificación a lo largo del tiempo.

Clara: ¿Les hablaron de cómo es esto de flexibilizar las planificaciones, por ejemplo?

1: No sé si nos enseñaron específicamente, pero es como algo que se va haciendo. Surgió. En caso de que esta actividad no funcione, bueno, volantazo. Buscar otras estrategias para que se genere el aprendizaje.

6: Claro, creo que a eso hacía referencia cuando se hablaba de modificar como el contenido vos no lo podés variar, pero sí los recursos. Yo pensé en mostrar un video como ahí no funciona, y bueno, vamos con otra estrategia. Ir cambiando esas estrategias. Ahí está la flexibilización de ir cambiando todo el tiempo. Que en realidad lo haces hasta sin pensarlo, a veces tenés la planificación, estás en el aula y bueno tenés que cambiar porque no se enganchan o no sé.

Clara: Bien.. Y a ustedes, cuando hacen las planificaciones en su carrera, ¿qué les dicen sobre los alumnos? ¿que son todos iguales, o que son todos distintos? Y cómo les enseñan, ¿para que sean todos iguales o para darles a todos algo distinto?.

(risas)

2: Mirá... acá es como una línea tensa. El año pasado en el último año medio que lo planteé, Porque siempre nos hablan de esto, de las aulas heterogéneas, pero los textos que nos dan para leer muchas veces hablan de aulas homogéneas. Cuando vamos a la práctica nos dicen que son dos distintos pero en realidad en los textos de la formación que nos dan para leer hablan de aulas homogéneas. Te dicen que son distintos pero te tiran después: “enseñar a 30 chicos por igual”. Los textos que eligen no siempre son los mejores.

Clara: Ustedes, más que nada, hablan de hacer adaptaciones conjuntas con las maestras especiales o equipos de orientación. Pero ¿ustedes se han encontrado en el rol de tener que diversificar? Mientras más diversificadas sea una propuesta como planificación, más atenta a mayor cantidad de gente va a ser.

1: Al momento que vos vas a planificar vos tenés que conocer al grupo, por eso nos dan semanas de observación, para tener un acercamiento, construir un vínculo con los chicos, pero también atender a estas particularidades que se van a dar . Como que vos vas viendo. Si sabes que tenés a alguien, por ejemplo ciego, bueno, vas a pensar en un recurso para ese chico.

Clara: Pero no vas a pensar una planificación antes, por si este tipo de alumno llega en cualquier otro momento. Vas a tener que adaptar después de hacer la planificación.

3: Haces como una planificación al margen.

Clara: Claro, entonces la modificación se hace pensando en ese chico en particular.

1: Sí.

2: Sí.

3: Sí.

4: Yo no. Si veo algo trato de que se pueda compartir , más que hacer una en especial , a menos que sea un caso muy diferente.

(debaten)

1: Pero, por ejemplo, cuando hablamos de un chico ciego como que vos no pensás en esa alternativa, en esa posibilidad hasta que no tenés un nene ciego.

Clara: ¿Por qué no pensás en esa posibilidad?

2: Bueno pará, yo acá quiero defender a ... (risas)

1: Porque cada planificaciones para el grupo, vos analizas ese grupo y en base a ese grupo vas a planificar.

Clara: ¿y en tu formación nunca te dijeron "vas a tener diversos chicos, pensá en planificaciones que puedan estar pensadas para todos"?

2: Como que las maneras de presentar van cambiando todo el tiempo. Por eso digo, voy cambiando los recursos todo el tiempo. En un grupo tenía a este chico ciego, pero justo en la planificación que estaba haciendo tenía puesto un video. Bueno me entero que el chico es ciego. ¿Qué hago? lo cambio, no me queda otra. Lo tengo que cambiar en el momento para todos.

1: Yo no puedo pensar en una planificación por si viene alguien ciego, modificaré en el momento, pero desde el principio no es que pensamos en esa posibilidad, no surge.

(Se generan intercambios entre las entrevistadas acerca de lo dicho por E1)

Clara: Vamos a cortar acá porque se nos va a terminar el tiempo. Si les parece bien lo seguimos en la próxima.

Encuentro 3

(Charlas informales)

Clara: Bien, vamos a arrancar con las preguntas del otro día, ¿sobre qué estuvimos hablando? Recuérdeme.

5: Sí... Que la planificación es flexible, te lo dicen todo el tiempo, pero creo que en cuanto a todo en general. Y en cuanto a la inclusión desde ya también.

Clara: Vamos a hablar ahora sobre qué tipo de herramientas se construyen para hacer efectiva esta inclusión de la que hablamos tanto. Ya lo habíamos hablado más o menos en otros encuentros sobre qué abordaje se hacía en las materias de prácticas de la educación inclusiva.

1: No, me parece que no mucho. Estuvimos hablando de cómo eran las prácticas en cada año pero no de qué abordaje teórico tuvimos respecto a la inclusión.

Clara: Bárbaro... Bueno, todas vamos a coincidir en hablar de inclusión educativa es demasiado amplio. Es un término que legalmente se tiene que usar. Pero bueno, de ahí a que esto se lleve a la práctica y se reflexione sobre el tema, es otra cosa.

5: Sí, es bastante amplio, porque quieras o no, educación inclusiva clase, género, discapacidad, un abanico.

Clara: Yo les pregunto por la educación inclusiva porque la discapacidad es un tema que se encuentra muy mencionado dentro de la educación inclusiva.

(debate)

Clara: Bien, ¿qué han visto sobre discapacidad? ¿han tenido algún taller?

1: Tuvimos una materia, competencia comunicativa, que se abordó ciertas características de personas con síndrome de down, con dislexia bueno, ciertas temáticas pero muy así por arriba

5: Pero muy teorizado.

1: Si, Como sacado de internet, no llevado a la práctica, ni cómo actuar.

5: sí, yo creo que se abordó, más que nada... Creo que fue en un segundo que en la escuela en la que me tocó hacer las prácticas, que eran observaciones, en otro grado, no en el mío, había una chica que era ciega, y entonces como que se llevó al curso en relación a esto como planteando la dificultad como, o sea nuestra preocupación como practicantes... Desde el pensar que éramos estudiantes, que estábamos arrancando la carrera, algo que lo vimos como un super obstáculo el hecho de pensar que de repente estás en una escuela y te puede tocar una persona ciega, o con cualquier discapacidad y la realidad es que las herramientas, obviamente que desde el amor uno puede hacer, intentar, rebuscársela, pero herramientas no. Entonces esta problemática se llevó al curso, como plantearlo desde ese lugar. Yo en particular, no sé cómo decirlo para que no parezca señalar con el dedo como culpando, pero yo creo que nuestra formación no te da respuestas a eso. Yo creo que queda más a la voluntad de cada uno.

Clara: Bien. Entonces, mi pregunta es ¿por qué creen que no están preparadas para esto?

1: Es que yo creo que es tan amplia la cantidad de incapacidades, de realidades, hay mucho por fuera de lo normal, porque no hay nada normal digamos, pero como no hay nada ideal. Entonces es imposible que en 4 años de carrera puedan enseñarte todas las variables posibles. Para mí tendría que durar más o estar organizada la carrera de otra forma para abordar estos temas. No sé, temas super conocidos, porque esto que dice X, a mí... El año pasado tenía una nena sorda, sordomuda, y re difícil también cuando faltaba la intérprete. Yo nada, así amínica, tratando de cero. Por ejemplo, lengua de señas no tenemos y tenés que buscar recursos por tu cuenta. Y ahora me pasa que tengo una nena con síndrome de down y tampoco sé cómo llegar, o con TDA, y tampoco hay... Me acerco con todo el amor, y viendo, buscando por mi cuenta, porque desde la formación no recibí material que pueda utilizar en este momento para hacer foco en estas cosas cómo ayudarlos.

5: Igual yo creo que lejos está de lavarnos las manos y decir que yo no estoy preparada para esto...

Clara: Bien, vamos a la siguiente pregunta, que tiene mucho que ver con esto, ¿Cuántas de ustedes se han encontrado en la práctica con la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad en las aulas?

2: Yo sí.

1: sí.

2: Sí, en un curso que había dos chicos , y que también estaba la maestra integradora. Fue en mi cuarto año. Fue complicado, porque la maestra integradora no iba mucho, y al no ir es como que tampoco tuve, no me dijo bien qué adaptaciones hacer, así que fue medio de los pelos. En las Prácticas de cuarto me tocó ir a la escuela X sola y había dos chicos que estaban con inclusión Y como te decía, no tuve acceso a los legajos ni al PPI pero me las arreglé teniendo en cuenta y viendo en la práctica las actividades que le daba la maestra. Más que nada la diferencia era que las actividades se las daban en mayúscula , era matemática, así que las actividades serán con números más bajos. Las actividades eran totalmente distintas para ellos. Y bueno, con la MAI no tuve mucho para charlar con ella, la vi dos veces nada más. Y la maestra me había dicho que trabaje con material concreto para ver fracciones con los chicos, con los que estaban incluidos más, pero me dijo que en general ella intentaba siempre trabajar con material concreto con todos, así que bueno, era llevar todas actividades con material así que bueno yo intentaba trabajar así. En realidad todos tenían dificultades. No sé, algunos chicos tenían conductas muy agresivas, y un chico que no quería hacer nada, y ese chico no tenía PPI ni nada, al contrario, trabajaban más los otros que él. Entonces ver esto de que en realidad son todos distintos y cada uno tiene distintas diferencias, y es como que yo intenté eso: dar a todos lo mismo, pero bueno era complicado. Y también el tema este de estar observando, y depende del espacio que te toque, que te da la docente. Y bueno, después cuando ya estás en el frente del grupo depende el rol que te da la docente en el momento de observar condiciona después cuando vos estás al frente con ellos.

1: Sí, yo también. No me acuerdo qué tipo de trastorno era pero nosotras también llevamos material concreto para todo el grado por esto, para que no se note tanto la diferencia. Y cuando repartíamos las fotocopias, porque ellos sienten, queda muy evidente, y más cuando son chiquitos porque se practica en segundo y tercer grado, y uno de los nenes se daba cuenta y te decía " no pero yo quiero la fotocopia que tiene el " y yo ahí nada disfrazandola.

Clara: ¿qué hacían en esos casos?

1: No, nada. Les decía que todos tenían cosas distintas, mentira, porque él era el que tenía la tarea diferente, adecuada.

2: Sí, como que muchos te dicen que la de ellos es más fácil, la que le das al otro.

1: En mis prácticas me tomé el trabajo de leer los legajos de los chicos con PPI, la docente (...) en algunos casos no me dejaron acceder a los documentos y tuve que basarme en los comentarios de la docente de grado y de la maestra integradora.

Clara: ¿creen que son importantes las PPI?

1: ¿Lo tengo que decir? (risas) Está bueno porque al docente que recibe a los chicos le da un panorama de cómo se viene trabajando, por ahí sugerencias, pero siento que no se hacen con seriedad. Estoy dejando muchas cosas en evidencia. Como que no se hacen a conciencia. Siento que es muy copiar y pegar todo, o por lo menos en los que vi, que lo hizo la MAI nada más, nada, muy obvio todo, no hubo mucha diferencia.

Encuentro 4

Clara: ¿Encuentran dificultades al momento de posicionarse ante un grupo que incluye personas con discapacidad? Si es así, ¿a qué podrían atribuirle estas dificultades?

3: Desde la práctica yo me encontré con dificultades y tenía miedo de no poder explicar o de por ahí decir algo que no correspondía. Más que nada miedo, y a esto podría explicar (...) aplicable al grupo entero. Y esta nena en particular en esa práctica, no llegar a entender, porque no sabía si le tenía que hablar así, tenía que mirarla y hablar despacio y me iba a entender. Después me di cuenta que el problema no era intelectual, sí me sentí como rara al momento de planificar, cuando en realidad después me (...) me di cuenta que había más dificultades en otros chicos que no entendían el tema. Podría haberme dedicado más tiempo estos, porque con esta nena que realmente tenía dificultad y la integradora no hubo ningún problema.

Clara: ¿Y a qué le atribuí estas dificultades en tu posicionamiento? Porque no te pasó eso con el resto de los cursos, obviamente con los nervios y las inseguridades que implica toda práctica.

3: Me parece que por ahí fue el saber que estaba esta nena. Con la con la maestra, capaz que si me han dicho (...) nada, bueno, sólo el comentario: “bueno, hay una alumna con inclusión” (...) y con la discapacidad que tenía. Por eso más relajada, pero estaba la maestra, sino se complica, un montón de cosas de golpe. Además la escuela daba cursos de lenguaje de señas, y me acuerdo de una compañerita que decía "seño, mirala, mirala" (...) Me ponía muy nerviosa, y estuve dos semanas observando esa situación y bueno, “cómo voy a lograr que entienda”. Y después todo súper tranquilo, porque el día que no fue su maestra integradora la nena me buscó porque necesitaba ir al baño porque se había indispuerto, como yo no le entendía lo que me quería decir, me lo escribió en un papelito. Fue más fácil de lo que pensaba. Me parece que debería ser al revés, que ellos nos tienen que aceptar a nosotras, tiene que haber una buena relación. A veces es cuestión de tiempo.

Clara: El otro día estuvimos hablando de algunas dificultades en la formación para trabajar con personas con discapacidad. La mayoría coincidía en que por ahí la carrera tendría que ser más larga, o que tendría que haber incluido un montón de otras cosas, y entre ellas,

mencionamos la lengua de señas . Si vos hubieras tenido ese apoyo capaz que no te sentías desarmada al momento de pararte frente a la clase.

3: Igual a mí me impresiona mucho la gente que no escucha. Yo hice tres años de especial, y no me animé porque me da mucha impresión, con toda mi historia con mi hermana, y un montón de gente que tiene un montón de discapacidades, cosas rarísimas, pero la gente que no escucha, es algo que me sobrepasa. Me quedaba un año para recibirme y no pude.

clara: Bueno, bien, seguimos con la misma pregunta chicas, para las demás.

2: Yo por ahí la dificultad que encontraba al momento de explicar y estar enfrente, no sé, cómo llevar la clase. Bueno, por ahí pasaba que algunos acaban con cualquier cosa, la dificultad de poder retomar o también utilizar la respuesta de ese chico. Entonces ese sentido me sentía como media insegura, tampoco con las respuestas que me daban, pasarlas por alto está mal, entonces esa inmediatez de tener que resolver en el momento. Y después, bueno la demanda del tiempo por ahí al tener que explicarles individualmente, por ahí estaba más tiempo con ellos que con los demás, que también tenían dificultades.

4: Además de esta distribución de tiempos, que generalmente sentimos que le tenemos que dar más atención, quizás hay muchos otros que no están aprendiendo porque no le estamos dando mucha bolilla. También siento que hay una barrera personal que romper. A mí me costó mucho quitarme el imaginario que tenía sobre, por ejemplo, el síndrome de down. Me costó un montón. Entonces sí, me genera mucho pánico enfrentarme a una situación de práctica con personas incluidas con una discapacidad, mi imaginario era totalmente distinto a lo que realmente sucedía, entonces me daba pánico antes de entrar a la práctica. Ahí creo que también en la formación quizás tienen que mostrarnos que las cosas no son tan así. No sé, a mí me pasa esto de que imaginaba lo de las personas con síndrome de down con reacciones violentas muy seguidas, y quizás algunos sí pero otros no... no sé, imaginario de todo lo que había ido escuchando lo largo de la vida, así que hay que ver porque hay distintos síndrome de down, no me sale la palabra, gravedad, queda horrible decirlo así.

3: Dicen que hay distintos grados. En la época de mi hermana cuando era chiquita decían que había distintos grados. Yo lo que entendí con el tiempo y de verla llorar a mi mamá, terminas viendo que hay distintas familias y distintos chicos, como todo... Cada uno aprende

como puede. Por ahí no es que haya grados sino que hay personas. Pero en su momento sí se hablaba de distintos grados.

4: También a eso voy con este imaginario cuando me decían que en el aula iba a haber alguien con síndrome de down, a mí ya se me venía eso a la cabeza, el pánico arrancaba desde antes. Entonces como que esa predisposición que uno tiene imposibilita el vínculo, dar una clase sin estar pensando todo el tiempo qué voy a hacer si me pasa.

Clara: ¿Y qué te pasó en la vida real con esa persona?

4: En la vida real... ya fui con pánico, y después nada, los tuvimos que ver una semana antes para generar este vínculo, que ellos nos conozcan. Justo uno de esos nenes siempre se iba del aula corriendo, entonces que nos conozcan antes para que también vean que si se va corriendo, lo salen a buscar. Y empecé a entender, era todo mi imaginario porque es verdad que en el aula se dificulta la multiplicidad de tareas realmente y justo eso están con contenidos muy distintos... sí me volví un poco loca... pero son sus tiempos al igual que cualquier otro.

Clara: es para tener en cuenta... parece que el mismo sistema educativo te dice "este es distinto que el resto". En la práctica te diste cuenta de que eran todos distintos, pero cuando vas a ingresar, te dicen esto, y el vínculo previo te lo hacen hacer con los chicos con inclusión solamente, no con todo el resto. Las reacciones y conductas te las marcan sobre el estudiante que tiene discapacidad. la mirada está muy puesta en eso. se dan cuenta que, a pesar de hablar de educación inclusiva, en realidad se sigue distinguiendo mucho entre educación especial y común. Por otro lado yo les pregunto, ¿estas dudas o inquietudes las han trasladado a sus espacios de práctica como estudiantes? ¿qué pasaba ahí?

1: Bueno a mí, en ese caso, la profesora de la Práctica Docente II nunca me dijo que había un nene con discapacidad, o sea, como que me dijo esto: 'tenés 30 alumnos, andá', pero después siempre fue como alentándome a que hable de todos por igual. Para mí era uno más. Justo ella quizás, no sé qué habría pasado con otras docentes, ella siempre insistió en tratar a todos por igual. La profesora siempre fue la que me dijo que eso era parte de la realidad a la que me iba a enfrentar. Para mí era uno más. Pero me quedó esto de aprender lengua de señas, que yo lo estoy haciendo ahora por esta necesidad de tener más estrategias para poder responder a todos, incluso si no tenés un chico con hipoacusia.

3: La verdad que bueno, en esta práctica que yo te contaba antes fue la única que me dijeron que iba a tener una nena. Cuando entré, la maestra de grado me dijo esta nena es sorda, tiene maestra integradora, me la presentó, me explico cómo trabajaba con ella y nada más, después con toda la experiencia que uno tiene, con todo el camino recorrido de tanto estudio, nada, me senté a escribir, como hacía siempre, de cada uno porque después...de entrada sabes que son 30 personas totalmente diferentes, aprenden en ritmos diferentes y que por ahí aprenden mejor en grupo pero ciertos grupos pueden facilitar aprendizaje, así que por ahí me dediqué a ver este tipo de grupo, saber cómo funcionaban solos, con quienes sí (...) con esta nena más allá del miedo (...) y así como que siempre son dos diferentes, en todas las prácticas que tuve... Más que nada por los padres porque son qué más condicionan y los que más etiquetan a los nenes. Me parece que tener una niña que no escucha fue lo que lo que viví, lo que me pasó, no era una más. Pero me pasó con chicos con dislexia por ejemplo, que me han dicho “tené cuidado, porque la mamá esto, porque la mamá lo otro”, y resulta que es cuestión de esta buena onda, este buen vínculo y saber por dónde. Y de trabajar en equipo con otros profesionales (...) pero siempre son todos diferentes Me parece que esa diferencia que marcan como vos decías, me parece que no lo veo tan correcto (...) De las personas que por ahí con todo este sistema educativo no sé si está tan bueno. Esto de que somos todos iguales me parece que está mal, somos todos diferentes, parece que es horrible, no son todos iguales, me parece que no, al contrario. Y con el tema de la educación especial, a veces me da la sensación de que esto de querer igualar hizo un desastre, porque me parece que muchos chicos, muchas chicas, que ni siquiera tienen diagnóstico, necesitarían tener el apoyo de la escuela . Me parecería genial que sería bueno estar de a dos, en pareja pedagógica en el aula, poder trabajar (...) de la única manera que se podría hacer una inclusión como corresponde me parece que es así. Que desaparezca la escuela especial me parece una pelotudez atómica.

(risas)

2: Estaba pensando que cuando X planteaba por ahí estas dificultades en clase, las profes la verdad que nos acompañaron re bien, todavía cuando estábamos solas. Bueno, por lo menos X (docente) estaba contenta porque conocía, como estaba en especial y daba una materia, me parece que conocía (...) en momentos me puse medio mal. Después, como no tuvimos vínculo con la MAI, como que me dijo: “Bueno tranquila, vos apóyate en la maestra”. Así que en ese sentido, re bien.

Clara: Bueno chicas, muchas gracias por toda la información. Les vuelvo a escribir para un próximo encuentro. ¡Gracias!

Encuentro 5

Encuentro destinado a agradecer el compromiso de las entrevistadas con este estudio, y a reflexionar acerca de los temas abordados en el resto de los encuentros.

ANEXO 2

Programas de Práctica Docente

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA				1 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR					
PROGRAMA DE: PRÁCTICA DOCENTE I EI y EP				CODIGO: 114/214	
HORAS DE CLASE				PROFESOR RESPONSABLE Y DEMAS INTEGRANTES DE LA CATEDRA	
TEORICAS		PRACTICAS		Gabriela Salinas Laura de la Fuente	
Por semana	Por cuatrimestre	Por semana	Por cuatrimestre		
2	32	4	64		
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES					
APROBADAS			CURSADAS		
---			---		
<p>Contenidos Mínimos</p> <p>La práctica como espacio de aprendizaje. Trabajos de campo. Métodos y técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis de información. Metodologías sistemáticas de organización de las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad. Entrevistas, análisis documental, registros, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica.</p> <p>Diagnósticos socio-educativo-comunitarios.</p> <p>Diferentes espacios sociales como escenarios de formación ciudadana.</p> <p>Articulación con proyectos educativos de la comunidad. Prácticas sociales de carácter educativo.</p> <p>Nuevos ámbitos socio-educativos que atienden necesidades educativas y educativo-asistenciales (espacios no formales de circulación de saberes)</p> <p>Relación teoría-práctica ampliada a "lo educativo-social".</p> <p>Biografías escolares. Instituciones Educativas. Estructura formal. Cultura institucional. Distintas dimensiones de la vida institucional. Participación en rutinas escolares. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje-servicio. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño</p>					
<p><u>PROGRAMA SINTÉTICO:</u></p> <p>EJE 1: La práctica como espacio de aprendizaje.</p> <p>EJE 2: Las prácticas educativas en diversos contextos socio culturales: el ámbito formal y no formal</p> <p>EJE 3: Herramientas metodológicas</p> <p><u>PROGRAMA ANALÍTICO:</u></p> <p>FUNDAMENTACIÓN</p> <p>El campo de la formación en la práctica profesional se constituye en el eje integrador del diseño curricular que vincula los aportes de los campos de la formación general y de la formación específica, con el análisis, la reflexión y la experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.</p> <p>La <i>práctica docente</i> no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una <i>experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales</i>. Es un <i>hacer social</i> que implica una "experiencia práctica", que es la "<i>aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente</i>" (Edelstein, 1995: 25). Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la <i>práctica docente</i> como un <i>objeto de transformación</i>. Se promueve, desde este Espacio Curricular, la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo.</p>					
VIGENCIA AÑOS	2016				

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA						2 4
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR						
PROGRAMA DE: PRÁCTICA DOCENTE I EI y EP					CODIGO: 114/214	
<p>La práctica será concebida como concepto y como acción, práctica que se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto. El interés estará puesto en el concepto de “práctica docente” diferenciándola de la “práctica de enseñanza”.</p> <p>Lxs estudiantes tendrán la oportunidad de insertarse en las instituciones de la comunidad que brindan educación no formal e instituciones educativas de educación inicial y primaria a través de observaciones participantes y no participantes. Podrán analizar y reflexionar sobre el interjuego de elementos que hacen a la dinámica y funcionamiento escolar. Para ello, utilizarán diferentes instrumentos que les permitirán hacer una lectura cotidiana de la escuela y del contexto.</p> <p>EX PECTATIVAS DE LOGRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse al conocimiento de la complejidad del hecho educativo • Conocer técnicas de abordaje de la realidad educativa. • Comprender las vinculaciones de las organizaciones sociales de la comunidad y de las instituciones educativas con el contexto socio político, económico y cultural. • Repensar la práctica educativa y la tarea docente en el marco de las transformaciones políticas, culturales y sociales. • Reconocer el carácter educativo de espacios y organizaciones socio-comunitarios. • Adquirir una mirada pedagógica que permita desnaturalizar y cuestionar las prácticas ritualizadas en las instituciones educativas del nivel inicial y primario, así como también pensar propuestas alternativas. <p>CONTENIDOS:</p> <p>EJE 1: La práctica como espacio de aprendizaje. Representaciones acerca de la docencia . ¿Trabajo o profesión? Características. Los saberes de la práctica: esquemas de acción, hábitos y modelos prácticos de actuación. Ámbitos de formación: biografía escolar, formación inicial y socialización laboral.</p> <p>Trabajo de Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Visita guiada a la Biblioteca de la Escuela. Registro de lo observado y escuchado. ✓ Realización de informes personales atendiendo algún aspecto de la autobiografía escolar que desee relatar. (1º CUATRIMESTRE) <p>Bibliografía obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). <i>Los gajes del oficio</i>. Aique. Buenos Aires. Cap. 3. Anijovich, R. y otros. (2009). <i>Transitar la formación pedagógica</i>. Buenos Aires. Paidós. Cap. 3 y 4. Diker y Terigi (1997) “Qué es lo que forma en la formación de un docente?” en <i>La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta</i>. Buenos Aires, Paidós <p>EJE 2: Las prácticas educativas en diversos contextos socio culturales: el ámbito formal y no formal</p> <p>Lo educativo en sentido amplio: el carácter educativo de las organizaciones y los espacios sociales comunitarios. Educación no formal (bibliotecas, asociaciones, centros culturales y comunitarios, etc.) y educación popular. Organizaciones y espacios sociales que trabajan directa o indirectamente con problemáticas de la niñez. El niño como sujeto de derechos. El trabajo en red. La institución educativa y su relación con el contexto. Articulación con proyectos educativos de la comunidad. Mapeo local de espacios socio-comunitarios e instituciones educativas. Diagnósticos socio-educativo-comunitarios.</p>						
VIGENCIA AÑOS	2016					

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		3 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR			
PROGRAMA DE: PRÁCTICA DOCENTE I EI y EP		CODIGO: 114/214	
<p>Trabajo de Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de cuestionarios para realizar las entrevistas a los distintos actores de las organizaciones comunitarias y de las instituciones destino. (1° CUATRIMESTRE) ✓ Trabajo sobre organizaciones de la comunidad que brindan educación. (1° CUATRIMESTRE) ✓ Elaboración de un informe con guía orientadora y socialización de la experiencia. (2° CUATRIMESTRE) ✓ Observaciones participantes en jardines de infantes y/o maternas y en Escuelas Primarias. Elaboración de un informe integrador (2° CUATRIMESTRE) <p>Bibliografía obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Candia, M. (coord.) (2010) <i>La planificación en la educación infantil- Organización didáctica de la enseñanza</i>. Buenos Aires, Novedades Educativas. • Duschatzky, S. (1999) <i>La escuela como frontera</i>. Buenos Aires, Paidós. • Krichesky, M. (2006) <i>Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa</i>. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. • Sirvent, M. (2006) <i>Revisión del concepto de educación no formal</i>. Ficha de cátedra. UBA. • Stagno, L. (2011) "El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa" en: <i>Saberes y prácticas escolares</i>. Rosario, Homo Sapiens <p>EJE 3: Herramientas metodológicas Hábitos de estudio: estrategias. Biblioteca de las EMUS. El informe: estructura. Aproximación a la investigación educativa. Herramientas metodológicas básicas de investigación para el relevamiento, análisis e interpretación de información relevante para la práctica docente: entrevistas, observación, encuestas, crónicas, registros, cuadernos de bitácora. El registro. Validación y triangulación de la información.</p> <p>Bibliografía obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bravin, C. y Pievi, N. (2008) <i>Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa</i>. Ministerio de Educación de la Nación (Selección) • Crouzel, C. (2016) <i>Hábitos de estudio para la educación superior</i>. En: Rev. Novedades Educativas, N° 300-301, Buenos Aires. • Sanjurjo, L. (2009) <i>Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales</i>. Rosario, Homo Sapiens. (Cap.II) <p>Específica para Prof. De Educación Inicial Malajovich, A. (2006) "El nivel inicial. Contradicciones y polémicas" en <i>Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana</i>. Buenos Aires, Siglo XXI.</p> <p>Específica para Prof. De Educación Primaria Gvirtz, S. (2007) <i>Dónde está la escuela hoy?</i> En <i>La educación ayer, hoy y mañana</i>. Buenos Aires, Aique. Terigi, F. (2006) <i>Diez miradas sobre la escuela primaria</i>. Buenos Aires, Siglo XXI.</p> <p><u>BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). <i>Los gajes del oficio</i>. Aique. Buenos Aires. • Antelo, E. y otros (comp.) (2012). <i>Lo que queda de la infancia; recuerdos del Jardín</i>. Rosario: Homo Sapiens. • Davini, C. (1995). <i>La formación docente en cuestión</i>. Aique. Buenos Aires. • Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) "Comprender y transformar la enseñanza". España, Morata. • Huerzo, Jorge. <i>Herramienta para la aproximación sociocultural. Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad</i>. En http://www.laramadigital.com.ar/biblioteca/transformaciones-curriculares • Jarvis, D. (2012) <i>Hacia el Jardín de Infantes que queremos; ideas para pensar juntos en la gestión y la práctica pedagógica</i>. Buenos Aires, Aique. • Sampieri, R. (2006) <i>Metodología de la Investigación</i>. Madrid. McGraw-Hill. • Sanjurjo, L. (2002) <i>La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula</i>. Rosario, Homo Sapiens 			
VIGENCIA AÑOS	2016		

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA			4 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR				
PROGRAMA DE: PRÁCTICA DOCENTE I EI y EP			CODIGO: 114/214	
<p>OBSERVACIONES: La bibliografía citada no agota las posibilidades de consulta. Se incorporarán textos y fichas de cátedra si fuera necesario.</p> <p>CRONOGRAMA: UNIDAD 1: 1° cuatrimestre UNIDAD 2: 2° cuatrimestre UNIDAD 3: se desarrollará en paralelo a los otros dos.</p> <p>EVALUACIÓN: Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura al disenso • Relación permanente entre teoría y práctica. • Adecuada utilización de la terminología propia de la disciplina. • Presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma. • Habilidad para integrar y transponer conceptos y experiencias. • Participación en las actividades en pequeños grupos o grupo total respetando las pautas del intercambio dialógico. <p>CONDICIONES DE CURSADO Y DE APROBACIÓN La materia se cursa con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asistencia al 70% a las clases y al 100% de los trabajos de campo propuestos ✓ Aprobación del 80% de los trabajos prácticos ✓ Aprobación de una Evaluación parcial escrita ✓ Aprobación de un informe final integrador. <p>La materia se acredita con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coloquio final integrador de toda la materia. <p>DADAS LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA, NO SE PREVÉ EL CURSADO DE ALUMNOS EN CALIDAD DE LIBRES.</p>				
VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA				
AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	
2016	Prof. Gabriela Salinas			
VISADO				
CORDINADOR DE AREA		SECRETARIO ACADEMICO		DIRECTOR DEPARTAMENTO
FECHA:		FECHA APROB. CONSEJO DEPARTAMENTAL		
VIGENCIA AÑOS				

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA			1 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR				
PROGRAMA DE: Práctica Docente II			CODIGO: EP 226 EI 130	
HORAS DE CLASE			PROFESOR RESPONSABLE Y DEMAS INTEGRANTES DE LA CATEDRA	
TEORICAS		PRACTICAS		Ana Clara Yasbitzky (Prof. Adjunta Ordinaria) Natalia Boffa (Ayudante Ordinaria)
Por semana	Por cuatrimestre	Por semana	Por cuatrimestre	
2 hs.	32 hs. Total anual: 64	3 hs.	54 hs. Total anual: 108	
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES				
APROBADAS			CURSADAS	
---			Práctica Docente I	
<p>Contenidos Mínimos</p> <p>El campo de la práctica en instituciones escolares de diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales (espacios formales de circulación de saberes). Comunidad educativa: condiciones socio-culturales que interpelan a los niños y a sus familias. Estereotipos sobre los actores escolares que provienen del “afuera”. Proyectos educativos institucionales en contexto (PEI). Rol de los sujetos y de los grupos en los procesos de constitución y dinámica de las escuelas. Dimensiones de lo institucional. Cultura institucional escolar, normativa. El espacio escolar diseñado o prescripto y el espacio representado y sus significados. Crisis institucional. Contexto socio-cultural y situaciones de riesgo. Tipos, registros, usos y circuitos de circulación de la información escolar. Abordajes interpretativos de la institución educativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, relevamiento y análisis de documentos y fuentes. Análisis de los procesos y la documentación organizadores de las prácticas docentes y escolares, y de la realidad de las instituciones educativas en contextos diversos. Observación participante en las aulas. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje servicio. Pasantías. Microclases. Reflexión grupal. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño.</p>				
PROGRAMA ANALÍTICO				
FUNDAMENTACIÓN				
<p>La Práctica Docente II se encuentra ubicada en el segundo año de formación de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria; y se corresponde con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional.</p> <p>El Plan de Estudio propone a la Práctica Docente como eje vertebrador-integrador de la formación, en tanto “vincula los aportes de conocimientos de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (2008: 10).</p> <p>En este sentido, sostengo que la Práctica Docente presenta un doble desafío. Por un lado, constituirse como una instancia integradora y articuladora de los diversos saberes y enfoques que los estudiantes adquieren durante su formación. Por el otro, promover experiencias de aprendizaje que, retomando aquellos aportes, permitan realizar sucesivas aproximaciones fundadas a los contextos reales de intervención. En otras palabras, realizar lecturas complejas y problematizadoras de las prácticas docentes en distintos contextos (escuelas urbanas, suburbanas, rurales, de gestión pública y privada, etc).</p> <p>Este Campo constituye, entonces, un acercamiento a los escenarios institucionales reales en los que despliega su acción el docente. A partir de allí se podrá reflexionar sobre los marcos teóricos, intentando articularlos nuevamente con la práctica. En esta propuesta, teoría y práctica son entendidas como puntos de tensión de una relación dialéctica. Este planteo, consciente de la manera escindida en que suele presentarse esta relación para los estudiantes, enfatizará su necesaria vinculación.</p> <p>Enmarcada en una visión crítica, situada y comprometida, esta propuesta entiende fundamentalmente a la <i>práctica docente</i> como una práctica social, históricamente contextualizada. De esta manera y siguiendo a Elena Achilli, la práctica docente se asimila a la práctica de enseñanza en el aula, pero de ninguna manera se restringe a ella. En sentido amplio y abarcativo, la práctica docente es comprendida como “<i>el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociohistóricas e institucionales, las que adquieren un sentido tanto social como para el propio maestro</i>” (1996: 53).</p> <p>Por ello, la asignatura se propone hacer foco en la comprensión de la institución escolar como marco sobredeterminante de las prácticas de enseñanza. Resulta fundamental que las estudiantes reconozcan el peso de la cultura y de los estilos organizativos y de conducción de las instituciones en el trabajo cotidiano del docente; a la vez que el impacto del contexto en el que se inserta la institución. En este sentido, habilitar experiencias en distintos tipos de instituciones educativas, procurando dar cuenta de la heterogeneidad de contextos y realidades es uno de los principales objetivos de la Práctica Docente II.</p>				
VIGENCIA AÑOS	2017			

DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR

PROGRAMA DE:

Práctica Docente II

CODIGO:

EP 226 EI 130

OBJETIVOS

- Profundizar en la comprensión de las instituciones educativas de los niveles inicial y primario, problematizando sus relaciones con el contexto social en el que están insertas.
- Comprender las diferentes culturas y lógicas de organización institucional y los modos en que éstas configuran las prácticas pedagógicas.
- Analizar el funcionamiento cotidiano de la institución desde un enfoque micropolítico (espacios, conflictos y relaciones de poder), atendiendo también a las condiciones estructurales más amplias que lo condicionan.
- Interpretar los sentidos que los diferentes actores sociales otorgan a la institución escuela como espacio social.
- Construir y utilizar instrumentos metodológicos cualitativos para recabar información.
- Analizar críticamente Proyectos Institucionales y propuestas áulicas de enseñanza.
- Identificar periodos y momentos del ciclo escolar y analizar las propuestas diferenciadas de trabajo docente para cada momento.
- Realizar producciones escritas que den cuenta de una articulación entre las experiencias de campo realizadas y los referentes teóricos trabajados.
- Adquirir una mirada pedagógica que permita desnaturalizar y cuestionar las prácticas ritualizadas en las instituciones educativas, así como también pensar propuestas alternativas.

CONTENIDOS

Eje I

- La institución educativa como construcción histórica y social: la escuela primaria y el jardín de infantes.
- Las dimensiones del campo institucional: lo pedagógico-didáctico, lo administrativo-organizativo y lo comunitario.
- La comunicación intra-institucional y la relación con el contexto. El cuaderno de comunicados.
- Las instituciones educativas y la relación con las familias.
- Rutinas, rituales y prácticas cotidianas naturalizadas.
- Observación y análisis de actos escolares.
- El espacio escolar: espacio diseñado, recorrido y representado. Los sujetos y la apropiación del espacio.
- Mapeo de instituciones de nivel inicial (jardines maternos y de infantes) y primario.
- Visitas coordinadas a jardines maternos, de infantes, escuelas primarias (rurales y urbanas; públicas y privadas).

Eje II

- La institución desde las perspectivas críticas: lo instituido y lo instituyente; lo visible y lo oculto.
- La institución como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas.
- La cultura y el estilo institucionales. Imaginario institucional.
- Las instituciones educativas y sus Proyectos Institucionales.
- Organización de periodos y momentos del año.
- Los actores institucionales: roles, conflicto, poder, actividad instituyente y significación de las normas.
- Inserción en instituciones educativas. Observación participante, colaboración e implicación en tareas puntuales acordadas previamente (salidas educativas, entregas de informes y boletines, reuniones de personal y jornadas de perfeccionamiento, confección de carteleras, lectura de cuentos, actos escolares, entre otras experiencias de orden institucional y áulicas posibles).

Eje III (metodológico y transversal)

- La recolección de información. Entrevista, análisis documental y observación. Tipos e instrumentos.
- El registro, la triangulación y la sistematización de la información.

CRONOGRAMA

Eje 1: Marzo - Junio

Eje 2: Agosto - Noviembre

Eje 3: en tanto eje transversal, se desarrollará en paralelo a los otros dos

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Eje I

- Aiello, B. y otras (2012) *Extrañar la escuela*. Baudino, Buenos Aires. (Selección de capítulos).
- AAVV (2001) "El espacio de la escuela" en Revista El Monitor N° 4. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, M. B. (2000) "Espacios educativos: de la arquitectura escolar a la cartografía cultural" en *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

VIGENCIA AÑOS	2017					
---------------	------	--	--	--	--	--

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		3 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR			
PROGRAMA DE: Práctica Docente II		CODIGO: EP 226 EI 130	
<ul style="list-style-type: none"> - Frigerio, G. y otras (1992) "Las instituciones educativas y el contrato histórico" en <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. Troquel, Buenos Aires. - Frigerio, G. y otras (1992) "Dimensiones del campo institucional" en <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. Troquel, Buenos Aires. - Frigerio, G. y otras (1992) "La dimensión comunitaria" en <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. Troquel, Buenos Aires. - Macri, M. (2003) "Habitar el espacio escolar" en Revista Novedades Educativas N° 152. - Siede, I. (2017) "Familias, escuelas y senderos abiertos al futuro" en <i>Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja</i>. Paidós, Buenos Aires. <p>Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video "Las familias en la escuela". Serie Explora Pedagogía. Canal Encuentro. - Entrevista Siede: www.youtube.com/watch?v=W8x8cdL7IBU <p>Eje II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanjurjo, L. (1994) "La institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas" en <i>Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior</i>. Homo Sapiens, Rosario. - Frigerio, G. (1992) "Actores, instituciones y conflicto" en <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. Troquel, Buenos Aires. - DGCyE (2008) Diseños curriculares para los niveles Inicial y Primaria. - DGCyE (2012) Diseño curricular para la Educación Maternal. - Siede, I. (2008) "Introducción: cultura escolar y cultura del nivel". Material de la Clase 3. Especialización en curriculum Flacso. <p>Específica para Prof. Educación Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abramowski, A. (2007) "Una plurisala en el valle catamarqueño" en Revista <i>El Monitor</i> N°10, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. - DGCyE (2012) "El sentido del cuaderno de comunicados en las instituciones del Nivel Inicial". Documento preliminar. Buenos Aires. - Bernardi, C. y L. Grisovsky (2005) "Las efemérides en el nivel inicial" en Orientaciones Didácticas para el nivel inicial 4ta. parte. DGCyE, Buenos Aires - Jarvis, D. (2012) "Comunicación: en el adentro y con el afuera" en <i>Hacia el jardín de infantes que queremos</i>. Aique, Buenos Aires. - Pitluk, L. (2013) "Los estereotipos de la Educación Inicial, sin sentidos, tiempos muertos" en <i>Las prácticas actuales en la Educación Inicial</i>. Homo Sapiens, Rosario. - Siede, I. (2015) "Lo que llamamos familia" y "Tensiones actuales entre familias y jardines" en <i>Casa y jardín</i>. Homo Sapiens, Rosario. <p>Videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "El ambiente en el Jardín Maternal", canal del INFD. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=sqaZbUsdhOA <p>Específica para Prof. Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AAVV. (2009) "Dossier Actos y rituales en la escuela" en Revista <i>El Monitor</i> N°21, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. - Amuchástegui, M. (2005) "Escolaridad y rituales" en Carli, S (comp.) <i>De la familia a la escuela</i>. Santillana, Buenos Aires. - Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2000) "Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia" en <i>El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza</i>. Aique, Buenos Aires. (Selección de apartado: "el ejercicio del poder en la escuela"). - Terigi, F. (2006) "Las otras primarias y el problema de la enseñanza" en <i>Diez miradas sobre la escuela primaria</i>. Siglo XXI, Buenos Aires. - DGCyE (2003) "La escuela y las normas" Documento Técnico para las escuelas bonaerenses. - DGCyE (2009) Programa PROMER para Escuelas Rurales. - DGCyE (2013) "La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° de la escuela primaria" - DGCyE (2013) "Carta a las familias". - Tenewiki, I. (2010) "Aprender entre los cerros" en Revista <i>El Monitor</i> N°25, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. <p>Eje III (se recupera la bibliografía de Práctica Docente I y se la profundiza)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poggi, M. (1998) La observación: elemento clave en la gestión curricular" en <i>Apuntes y aportes para la gestión curricular</i>. Kapelusz, Buenos Aires. - Dirección de Educación Superior (2010) "El trabajo en terreno en la Formación Docente. Enfoque teórico-metodológico". Documento de trabajo en Jornada de Capacitación. - Frigerio, G. y Poggi, M. (1996) "Requisitos para exploraciones y registros" en <i>El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos</i>. Santillana, Buenos Aires. 			
VIGENCIA AÑOS	2017		

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA			4 4	
DEPARTAMENTO ESCUELA NORMAL SUPERIOR				
PROGRAMA DE: Práctica Docente II			CODIGO: EP 226 EI 130	
EVALUACIÓN				
<p>La evaluación es entendida como una actividad sistemática y continua, integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta visión, la evaluación constituye una herramienta indispensable para realizar los ajustes pedagógicos necesarios y facilitar la orientación a los estudiantes.</p> <p>Con la intención de acompañar a los alumnos en el proceso de inserción en campo, el proceso evaluativo atravesará el desarrollo de la cursada. El diálogo acerca de los avances, logros y dificultades es imprescindible en este sentido. Asimismo se intentará implicar a los estudiantes en tareas de auto y co-evaluación.</p> <p><u>Condiciones de cursado</u> Según la Resolución 174/14, son requisitos para la aprobación de la cursada: - 70% de asistencia a clase en sede - 100% de asistencia a campo</p> <p><u>Acreditación de la cursada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - aprobación de los trabajos obligatorios solicitados. - aprobación de 2 trabajos escritos integradores (uno por cuatrimestre) a modo de parciales (tendrán opción de recuperatorio). Nota mínima 4 puntos. - aprobación de las prácticas en las instituciones asignadas. - aprobación de coloquio final. Nota mínima 4 puntos. <p><u>Criterios de evaluación</u> Estos estarán asociados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dominio de los contenidos abordados. - capacidad para realizar interpretaciones fundadas de las situaciones observadas. - responsabilidad y compromiso de trabajo para con las instituciones co-formadoras. - participación en clase. - actitud solidaria y de trabajo en equipo. 				
VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA				
AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	
2017	Ana Clara Yasbitzky			
VISADO				
COORDINADOR DE AREA		SECRETARIO ACADEMICO		DIRECTOR DEPARTAMENTO
FECHA:		FECHA APROB. CONSEJO DEPARTAMENTAL		
VIGENCIA AÑOS	2017			

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA					1	
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES						
PROGRAMA DE: PRÁCTICA DOCENTE III-EP					CODIGO: 236	
HORAS DE CLASE				PROFESOR RESPONSABLE Y DEMAS INTEGRANTES DE LA CATEDRA		
TEORICAS		PRACTICAS		Nilda Mabel Diaz (Profesora Adjunta) Laura Bibiana Baigorria (Ayudante A)		
Por semana	Por cuatrimestre	Por semana	Por cuatrimestre			
2	32	2	32			
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES						
APROBADAS				CURSADAS		
215 217 218 219 220 226				215 217 218 219 220 226		
<p><u>Contenidos Mínimos</u></p> <p>El aula como espacio de circulación de saberes. Criterios o modalidades de configuración. Paradigma de la homogeneidad, paradigma de la heterogeneidad. Atención a la diversidad. Aula flexible. El grupo-clase y la intervención docente. Práctica pedagógica y Práctica Docente. Caracterización. Teorías elegidas y teorías en uso. Articulación teoría-práctica. Relación educativa como sistema de relaciones contextuales amplias. Momentos o fases de la enseñanza. Enfoques acerca de la planificación. Programación de la enseñanza. Construcción de propuestas didácticas: caracterización y criterios para la selección de contenidos, estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje. Significatividad o vacío pedagógico. Carpeta Didáctica: elaboración e implementación en función del grupo de alumnos de Primero o Segundo Ciclo, de la institución y del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.</p>						
<p><u>PROGRAMA SINTETICO:</u> Práctica Docente III -EP forma parte de las materias que acercan a los estudiantes de formación docente al espacio de sus prácticas profesionales, y las/os dispone en la necesidad de reconstruir un saber previo, subjetivo, propio e individual, incorporado por sus años de escolarización y las experiencias personal. Esto se constituye en un buen inicio para los procesos de reflexión que se proponen en el desarrollo de la materia.</p> <p>En el tercer año de la carrera ya han tenido un acercamiento a instituciones del nivel, desde diversas perspectivas de análisis y desde enfoques teóricos que intentan complejizar la mirada sobre un ámbito conocido, generando espacios y momentos para desnaturalizar, remirar, revisitar, segmentar para luego comprender la totalidad. En este sentido se plantea reflexionar sobre situaciones concretas vividas en su trayectoria y en el desarrollo de la materia, a partir de la de-construcción y la reconstrucción de los conceptos, representaciones y modelos de enseñanza y de aprendizaje, mediante el análisis de diversas prácticas institucionales.</p> <p>Siguiendo a Davini consideramos que la práctica docente propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo - La importancia de los intercambios situados entre los sujetos - El papel del docente como constructor de la experiencia - La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas - El papel de la reflexión sobre las prácticas - La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica”1. <p>Se propone una metodología de trabajo que posibilita espacios y tiempos para la lectura y recopilación de vivencias, la reflexión y la conceptualización. De la misma manera se plantea interpelar el concepto de institución educativa desde diversas posturas, en relación al contexto, o tal vez a los contextos –espacio cercano, barrio,</p>						
VIGENCIA AÑOS						

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA						
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES						
PROGRAMA DE:					CODIGO:	
<p>ciudad hasta llegar al contexto nacional. Tal como plantea la autora anteriormente citada, la formación en las prácticas es mucho más que el desarrollo de habilidades operativas para el "hacer". Es la capacidad de intervención en contextos reales complejos que además implican la asunción de decisiones sobre situaciones y problemáticas genuinas. Por eso la intencionalidad esta puesta en lo que sucede, lo que nos pasa, en "una escuela sentida, conversada, pensada, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres"¹.</p> <p>Se propone realizar visitas a escuelas primarias de diversos contextos del Municipio de Bahía Blanca y de la zona, pensando en el proceso formativo que les permita acercarse a la diversidad de experiencias a partir de esas heterogéneas realidades, considerando a los sujetos- alumnos como sujetos de derecho, en el marco de situaciones de pobreza, desigualdad social, de desamparo, con privaciones y discriminación.</p> <p>Asimismo se articularán los contenidos con los vistos en las materias de primero, segundo y las del tercer año, con el fin de lograr la lectura multifacética de los hechos.</p> <p>La división de la materia en unidades se realiza con fines organizativos, pero creemos que el formato de la materia se puede entender mejor desde el diagrama que se presenta más adelante, ya que son contenidos, saberes que se complementan, que se articulan, que le dan sentido y posibilitan teorizar acerca de las prácticas docentes.</p> <p>UNIDADES UNIDAD 1: INVESTIGACIÓN EN/DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIDAD 2: EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIDAD 3: LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIDAD 1: INVESTIGACIÓN EN/DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • La observación y registro de las experiencias compartidas en instituciones y aulas diversas y de la propia experiencia. • La práctica grupal de la reflexión docente. • La sistematización de la acción y la reflexión, diferentes formatos (crónicas, registros, narrativas, cuadernos de bitácora) <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ANIJOVICH, R. (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós. Cap. 3. - Ficha de cátedra: Aprender a observar, aprender a registrar... Equipos docentes de PD III y IV. - GUBER, R. (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Ed. Norma. Selección de páginas. - NICASTRO. S. (2011) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. HomoSapiens. Rosario. Cap. 1. <p>UNIDAD 2: EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aula como espacio de circulación de saberes. • Las propuestas didácticas: caracterización y análisis. La práctica reflexiva. • Las aulas en contextos diversos: urbano, suburbano, rural, domiciliario y hospitalario, en contexto de encierro. • La integración de alumnos con discapacidad en el aula. <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> - BLAZICH, G. (2007) La educación en contextos de encierro. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>. N° 44. http://rieoei.org/rie44a03.htm - BRAILOVSKY, D. (2010) <i>La escuela y las cosas</i>. Homo Sapiens. Introducción, Capítulo 1 Págs. 21 a 30, capítulo 2 y capítulo 3 Págs. 87 a 94. - FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996) <i>El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos</i>. Santillana. Cap. III y V. - FRIGERIO, G. y POGGI, M. <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. (1992). Troquel. Bs. As. Cap. 1 - LORENZATTI, M. 2007 El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En: Craqnoilino, E. (comp) Educación en los espacios sociales rurales. Serie Colecciones. Universidad 						
VIGENCIA AÑOS						

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA						
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES						
PROGRAMA DE:					CODIGO:236	
<p>– MANCHADO, M. (2012) Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art7.pdf.</p> <p>– TERIGI, F. (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza, en: TERIGI, F. (Comp.) <i>Diez miradas sobre la escuela primaria</i>, Siglo XXI, Buenos Aires.</p> <p>– VALLEJOS, I. (2012) En Almeida, M. y M. Angelino (comp.) UNER. Facultad de Trabajo Social. E-Book. <i>Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina</i>. Facultad de Trabajo Social.</p> <p>DOCUMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aportes para la construcción de la Modalidad educación Domiciliaria y hospitalaria. MEN. 2014. · La educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional. Resolución 202/13. MEN. <p>UNIDAD 3: LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución. • Planificación de la enseñanza • Contenidos de la planificación en contexto: contenidos, estrategias, objetivos, actividades, evaluación. • Los procesos de reflexión en/de y para la práctica docente. • La clase escolar: espacio de diseño, implementación y reflexión constante. <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> – ANIJOVICH, R. y S. MORA 2009 <i>Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula</i>. AIQUE educación. Buenos Aires – BARCO, S. Unidades didácticas. Ficha de cátedra. (mimeo) – FASCE, J. (2001) "Las buenas rutinas". En Revista <i>El Monitor de la Educación</i>. Año 2, N° 2. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. – FELDMAN, Daniel (2010). <i>Didáctica general</i>. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. – FICHAS elaboradas por el Área de Práctica Docente. El diagnóstico como herramienta clave y Orientaciones generales para la entrega de planificaciones. – FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996) <i>El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos</i>. Santillana. Cap. III y V. – FRIGERIO, G. y POGGI, M. <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. (1992). Troquel. Bs. As. Cap. – HARF, R. (1996) "La planificación, una duda constante". En <i>Revista Novedades Educativas</i>, Año 8, N° 71, Buenos Aires. Pág. 96 y ss. – Ficha de cátedra: MALAMUD, I. (1995) Criterios para la selección y diseño de actividades de enseñanza. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa UNESCO para el diseño de materiales educativos, Buenos Aires. – PITLUK, L. (coord.) (2015) <i>Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego</i>. Homo Sapiens. Cap. 1 <p>RECURSOS</p> <p>Materiales: Textos, pizarrón y tizas, transparencias, retroproyector, filminas, láminas, diarios y revistas, películas temáticas, televisor, video, cañón y computadora.</p> <p>Didácticos: Guías de actividades, de lectura y de análisis. Trabajos individuales y grupales. Selección de documentos, películas, artículos de diarios y revistas para analizar.</p> <p>Artículos: La maestra siempre está: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-delaeducacion/numero06/ArchivosParalmpimir/ABCHistorias.pdf La escuela en casa: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparadescargar/laescuelaencasa.pdf</p>						
VIGENCIA AÑOS						

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA																								
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES																								
PROGRAMA DE:					CODIGO:																			
<p><u>EVALUACIÓN</u></p> <p>La evaluación será permanente, abarcando el proceso de aprendizaje mediante observación directa, para que se constituya en retroalimentación de la práctica. Se considerarán actividades de autoevaluación como parte del proceso de formación docente, que implica una reflexión y autoevaluación constante de las acciones y aprendizajes realizados, como así también de las propuestas que puedan realizar los alumnos acerca del desarrollo del espacio. Se evaluará no sólo para rendir con las normas reglamentarias de la cursada, sino con la intención de mejorar el diseño y la “puesta en marcha” de la propuesta.</p> <p><u>CRONOGRAMA TENTATIVO</u></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>FECHA</th> <th>UNIDAD</th> <th>ACTIVIDADES POSIBLES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Marzo hasta fin del ciclo</td> <td>UNIDAD 1</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ○ -Recuperación de actividades realizadas en PD I y PD II ○ Análisis de documentales, fragmentos de películas, lectura de casos. ○ Trabajo alrededor de sus cuadernos de campo, registros, fotografías. ○ Lectura y análisis bibliográfico. </td> </tr> <tr> <td>Junio a fin de ciclo</td> <td>UNIDAD 2 y 3</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ○ trabajos prácticos. ○ Presentación y exposición por parte de las/os estudiantes. ○ Visitas a escuelas de contextos diversos. </td> </tr> <tr> <td>Agosto a fin de ciclo</td> <td>UNIDAD 1, 2 y 3</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación en las prácticas docentes. ○ Invitación de profesores para trabajar diversas temáticas: integración, interculturalidad, educación en contextos de encierro. ○ Análisis y reflexión de sus propias propuestas de enseñanza. </td> </tr> <tr style="background-color: #90EE90;"> <td>MEDIADOS DE JUNIO A SEPTIEMBRE</td> <td colspan="5">Intervención en escuelas primarias urbanas y suburbanas de la ciudad de Bahía Blanca, de acuerdo a lo propuesto en el acuerdo institucional.</td> </tr> </tbody> </table>							FECHA	UNIDAD	ACTIVIDADES POSIBLES	Marzo hasta fin del ciclo	UNIDAD 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ -Recuperación de actividades realizadas en PD I y PD II ○ Análisis de documentales, fragmentos de películas, lectura de casos. ○ Trabajo alrededor de sus cuadernos de campo, registros, fotografías. ○ Lectura y análisis bibliográfico. 	Junio a fin de ciclo	UNIDAD 2 y 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ trabajos prácticos. ○ Presentación y exposición por parte de las/os estudiantes. ○ Visitas a escuelas de contextos diversos. 	Agosto a fin de ciclo	UNIDAD 1, 2 y 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación en las prácticas docentes. ○ Invitación de profesores para trabajar diversas temáticas: integración, interculturalidad, educación en contextos de encierro. ○ Análisis y reflexión de sus propias propuestas de enseñanza. 	MEDIADOS DE JUNIO A SEPTIEMBRE	Intervención en escuelas primarias urbanas y suburbanas de la ciudad de Bahía Blanca, de acuerdo a lo propuesto en el acuerdo institucional.				
FECHA	UNIDAD	ACTIVIDADES POSIBLES																						
Marzo hasta fin del ciclo	UNIDAD 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ -Recuperación de actividades realizadas en PD I y PD II ○ Análisis de documentales, fragmentos de películas, lectura de casos. ○ Trabajo alrededor de sus cuadernos de campo, registros, fotografías. ○ Lectura y análisis bibliográfico. 																						
Junio a fin de ciclo	UNIDAD 2 y 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ trabajos prácticos. ○ Presentación y exposición por parte de las/os estudiantes. ○ Visitas a escuelas de contextos diversos. 																						
Agosto a fin de ciclo	UNIDAD 1, 2 y 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación en las prácticas docentes. ○ Invitación de profesores para trabajar diversas temáticas: integración, interculturalidad, educación en contextos de encierro. ○ Análisis y reflexión de sus propias propuestas de enseñanza. 																						
MEDIADOS DE JUNIO A SEPTIEMBRE	Intervención en escuelas primarias urbanas y suburbanas de la ciudad de Bahía Blanca, de acuerdo a lo propuesto en el acuerdo institucional.																							
VIGENCIA AÑOS																								

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA						
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES						
PROGRAMA DE:					CODIGO:	
<u>BIBLIOGRAFIA:</u>						
VIGENCIA AÑOS						

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA			/		
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES					
PROGRAMA DE:				CODIGO:	
<p><u>CONDICIONES DE CURSADO Y DE APROBACIÓN (ALUMNOS REGULARES Y LIBRES)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La promoción de la Asignatura es por aprobación de la práctica docente, del 80 % de los Trabajos prácticos solicitados y un Trabajo Final Integrador. - Asistir a no menos del 80% de clases y reuniones teórico-prácticas efectivamente producidas. - Asistencia al 100% de las actividades en escuelas asociadas. - Realizar trabajos prácticos domiciliarios y / o presenciales. - Realizar los informes parciales correspondientes. - Realizar un Trabajo Práctico Integrador, con su presentación y defensa en coloquio. 					
VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA					
AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)		
2017					
VISADO					
CORDINADOR DE AREA		SECRETARIO ACADEMICO		DIRECTOR DEPARTAMENTO	
FECHA:		FECHA APROB. CONSEJO DEPARTAMENTAL			
VIGENCIA AÑOS	2017				

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA				1 5	
ESCUELA NORMAL SUPERIOR					
PROGRAMA DE: <u>PRÁCTICA DOCENTE IV-RESIDENCIA - EP</u>				CODIGO: 249	
HORAS DE CLASE			PROFESOR RESPONSABLE Y DEMÁS INTEGRANTES DE LA CÁTEDRA		
TEÓRICAS		PRÁCTICAS		Cristina Adrián Emilce Gutiérrez	
Por semana	Por año	Por semana	Por año		
4	128	8	255		
1er. C. 2 hs. 2do C. 2 hs.	1 er. C. 32 hs. 2do. C. 32 hs.	1er. C. 2 hs. 2do. C. 2 hs.	1er. C. 32 hs. 2do. C. 32 hs.		
Horas de trabajo de campo: 255 Horas de clase: 128 // Total: 383 horas					
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES					
APROBADAS			CURSADAS		
Todas las materias de 1° y 2° Año aprobadas			Didáctica de la lengua y la literatura II EP Didáctica de la matemática II EP Didáctica de las ciencias sociales II EP Didáctica de las ciencias naturales II EP Competencia comunicativa oral II EP Taller de Físico-Química EP Práctica docente III EP		
Contenidos Mínimos Proyecto de trabajo interinstitucional de articulación entre las escuelas destino y la institución formadora. Elaboración e implementación de una propuesta de residencia según el recorte de la realidad que oriente el proyecto a abordar. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje servicio. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño. Conocimiento práctico profesional docente. Integración de perspectivas teóricas y experienciales. Fundamentación de la planificación desde el diagnóstico áulico, la caracterización del alumno según la etapa evolutiva (Primero o Segundo Ciclo de la EP) y las concepciones de enseñanza y de aprendizaje asumidas. Desempeño de las diversas responsabilidades -en sentido amplio- que implica el rol docente. Toma de decisiones. Sistematización de experiencias. El docente como profesional de la enseñanza e investigador de su propia práctica: diferentes registros. Escritura de crónicas, diarios de residencia, otros testimonios de procesos metacognitivos. Reflexión sobre la tarea integral del rol docente. Construcción social del trabajo docente en el sistema educativo. Capacitación. Construcción subjetiva de la práctica docente. Reflexión sobre la propia Práctica. Socialización y restitución de experiencias. Inserción voluntaria en experiencias de aprendizaje servicio. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño.					
Fundamentación: La Práctica Docente IV-Residencia EP forma parte del cuarto año de estudios del Profesorado de Educación Primaria. Como tal, se constituye en el eje vertebrador desde el que se articulan e integran los aportes de los demás espacios curriculares con el objeto de contribuir a la formación de los/as estudiantes. Se propone en este sentido ofrecer situaciones y experiencias que posibiliten la aproximación al análisis de las instituciones asociadas en las que los/as estudiantes realizarán sus prácticas y residencias, el diseño de proyectos de residencia acordes al análisis efectuado y según el recorte de la realidad que los oriente, la implementación de los mismos y la reflexión constante sobre estos procesos, atendiendo al posicionamiento ético-político y pedagógico que estas acciones conllevan. Por tal motivo, la cátedra orientará sus acciones al acompañamiento de los/as estudiantes atendiendo a la dimensión didáctica como así también a la dimensión ético-política propia de todo fenómeno educativo. Para ello se propone el diálogo constante con las teorías y fundamentos que sustentan las prácticas con el objeto de colaborar, a través de la posibilidad que la inmersión prolongada en el campo brinda, a la construcción progresiva de un posicionamiento en el rol desde un lugar reflexivo y crítico.					
Objetivos:					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundizar en el conocimiento de diversas instituciones educativas de nivel primario a partir de la observación y práctica en las mismas. ▪ Caracterizar las realidades institucionales y áulicas de los ámbitos en que se realizan las prácticas y residencias en articulación con perspectivas teóricas abordadas en la formación. ▪ Elaborar e implementar las propuestas de residencia según el recorte de la realidad que oriente el proyecto a abordar. ▪ Fundamentar las decisiones pedagógico-didácticas. ▪ Analizar la propia práctica de enseñanza y reflexionar críticamente sobre la misma. ▪ Analizar el propio proceso de construcción del rol, reflexionando críticamente y problematizando el mismo en vinculación con el contexto micro y macro en el que se desarrolla. ▪ Desarrollar actitudes de respeto, compromiso y participación de la dinámica institucional en las escuelas coformadoras. ▪ Pensar una propuesta de investigación sobre la propia práctica en articulación el Taller de Investigación Educativa. 					
VIGENCIA AÑOS	2019				

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		2 5	
ESCUELA NORMAL SUPERIOR			
PROGRAMA DE: <u>PRÁCTICA DOCENTE IV-RESIDENCIA - EP</u>		CODIGO:249	
<p><u>PROGRAMA SINTÉTICO:</u></p> <p>El programa plantea el abordaje de cada uno de los ejes contemplando la construcción del rol docente desde las dimensiones pedagógica, didáctica y contextual.</p> <p><u>Eje I</u> Hacia la construcción del rol docente en la aproximación al espacio social escolar. La institución educativa y el aula.</p> <p><u>Eje II</u> Hacia la construcción del rol docente en la planificación del Proyecto de Residencia.</p> <p><u>Eje III</u> Hacia la construcción del rol docente en la puesta en marcha del Proyecto de Residencia.</p> <p><u>Eje transversal</u> Hacia la construcción del rol docente en la Residencia como espacio de reflexión-acción y de construcción pedagógica.</p> <p><u>PROGRAMA ANALÍTICO</u></p> <p>Eje I - Hacia la construcción del rol docente en la aproximación al espacio social escolar. La institución educativa y el aula. Reconocimiento del mundo cultural y la forma de organización pedagógica de la escuela. "Lectura" y "re-lectura" de la comunidad, la escuela y el aula. Puesta en práctica de herramientas de recolección/tratamiento de la información (diario de formación, aproximación etnográfica, entrevistas). Tipos, registros, usos y circuitos de circulación de información formal en las escuelas (estados administrativos). Análisis de estados administrativos, documentos reales y elaboración de otros reales y/o simulado: diagnóstico áulico, informes de alumnos y seguimiento para legajos y boletines de calificación/libretas de trayectorias. La práctica de FcpN como posibilidad de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. Supuestos teórico-prácticos de la filosofía con y para niños: filosofía, infancia, pensamiento, sujeto, conocimiento y experiencia en ambas propuestas.</p> <p>Eje II - Hacia la construcción del rol docente en planificación del Proyecto de Residencia - Planificación de la enseñanza y posicionamiento docente. - Modelos de planificación didáctica en función de la intencionalidad. El Proyecto de Residencia. - Los Diseños Curriculares a nivel jurisdiccional-provincial; los P.I. a nivel institucional y los proyectos a nivel áulico. - El Proyecto de Residencia. Su diseño y planificación en las distintas áreas curriculares de la E.P. - El Proyecto de Residencia. Sus componentes: coherencia y fundamentación de los mismos. - Determinación de criterios y diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del proceso. - La sesión de indagación filosófica como espacio comunidad desde la palabra y la escucha. Herramientas filosóficas. Distintos lenguaje en la indagación filosófica: el lenguaje articulado y el corporal</p> <p>Eje III - Hacia la construcción del rol docente en implementación del Proyecto de Residencia. - Implementación del Proyecto de Residencia. Integración de áreas curriculares en la estructuración. - Rol docente. Interacción con otros actores institucionales. El trabajo interdisciplinario. Las prácticas de enseñanza. La realidad institucional y la intervención didáctica. - La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. - Relación con las familias. Canales de comunicación profesional oral y escrita. Registro formal. Entrevistas con padres. Reuniones. - El trabajo profesional docente. Incumbencias y responsabilidades. Estados administrativos. - Rol docente en las prácticas de Filosofía para Niños y con niños.</p> <p>Eje transversal - Hacia la construcción del rol docente en la Residencia como espacio de reflexión-acción y de construcción pedagógica - Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis. Análisis y reconstrucción crítica. - Saberes docentes. El docente como enseñante, como trabajador cultural y como pedagogo. - Tradiciones, rupturas y continuidades en la docencia en la actualidad. - Noción de extensión universitaria y prácticas extensionistas.</p> <p>Observación: Esta cátedra participa del Proyecto de Extensión Universitaria "Filosofía con niños y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas" e incorpora actividades y contenidos vinculados al mismo.</p>			
VIGENCIA AÑOS	2019		

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		3 5
ESCUELA NORMAL SUPERIOR		
PROGRAMA DE:	<u>PRÁCTICA DOCENTE IV-RESIDENCIA - EP</u>	CODIGO: 249
<u>Bibliografía obligatoria:</u>		
Eje I		
<ul style="list-style-type: none"> - ADRIÁN, C y GUTIÉRREZ, E. (2018) <i>Narrativas y formación. El lugar de los relatos en las residencias en el Profesorado de Educación Primaria</i>. Ficha de cátedra. Escuela Normal Superior. Universidad Nacional del Sur. - ALDEROQUI, S. (2012) <i>Paseos Urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica</i>. Colección En las Aulas. Buenos Aires. Lugar Editorial. Selección de páginas. - FRIGERIO, G. (2007) <i>Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable</i> En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). <i>Las formas de lo escolar</i>. Del Estante Editorial, Buenos Aires. - LICEAGA, M. y MÓNACO, J. (2015) <i>Tensiones de la educación especial</i>. En: Rosemberg, D. <i>La educación en debate</i>. Gonnet: UNiPE: Editorial Universitaria. - MEIRIEU, P. (2016) <i>Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves</i>. Buenos Aires. Paidós. Selección de páginas. - MONTENEGRO, M., GUILLERMO, S. Y MORALES, L. (2009), "Algunas relaciones entre la indagación filosófica y el rol docente a partir de experiencias en el ámbito educativo local" publicado en CERNADAS, M. y MARCEALESE, J., <i>Cuestiones políticas, socioculturales y económicas del sudoeste bonaerense</i>, Bahía Blanca, EdiUNS. 		
Documentos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Resolución 1057/14. Régimen Académico del Nivel Primario. D.G.C. y E. Provincia de Buenos Aires. (Con anexo Resolución 197/16) - Resolución 61/13. Unidad Pedagógica. D.G.C y E. Provincia de Buenos Aires. - Resolución 378/17. Salidas educativas y Salidas de Representación institucional. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. 		
Se recupera la lectura de marcos teóricos abordados en otros espacios y se los resignifica en el marco de la residencia:		
<ul style="list-style-type: none"> - FRIGERIO, G., POGGI, M. y otras (1993) <i>Las instituciones educativas. Cara y ceca</i>. Troquel. Serie FLACSO acción, Buenos Aires. Cap. 2 		
Eje II		
<ul style="list-style-type: none"> - ACCORINTI, S. Aspectos metodológicos de la sesión de indagación filosófica. Trabajando en el Aula. La Práctica de Filosofía para Niños - DAVINI, M. C. (2008) <i>Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores</i>. Santillana, Buenos Aires. Cap. 8 - FELDMAN, Daniel (2010) <i>Didáctica general</i>. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Caps. 4 y 5 - GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2011) <i>El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza</i>. Aique Grupo Editor, Buenos Aires. Selección de páginas. - LITWIN, y otros. (2003) <i>Corregir: Sentidos y significados de una Práctica Docente</i>. Colección Educación. FCE. UNCO - PITLUK, L. (2015) <i>Las propuestas de enseñanza y la planificación en el nivel primario. El lugar del juego. Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias didácticas</i>. Homo Sapiens, Rosario. Selección de páginas. 		
Se recupera la lectura de marcos teóricos abordados en otros espacios y se los resignifica en el marco de la residencia:		
<ul style="list-style-type: none"> - POGGI, M. (1995) <i>Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea</i>. En: <i>Apuntes y aportes para la gestión curricular</i>. Kapelusz, Buenos Aires. 		
Documentos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Diseños Curriculares para la Educación Primaria. Primer y segundo ciclo (2008) Provincia de Buenos Aires. DGCyE. - Diseño curricular para la Educación Primaria: primer y segundo ciclo (2018) La Plata. DGCyE. - Manual de Procedimientos Institucionales. Educación Primaria. (2009) Provincia de Buenos Aires. DGCyE. 		
Eje III		
<ul style="list-style-type: none"> - ANIJOVICH, Rebeca (2017) <i>La evaluación como oportunidad</i>. Paidós, Buenos Aires. Cap. 3 - ANIJOVICH, Rebeca y GONZÁLEZ, Carlos (2015) <i>Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos</i>. Aique Grupo Editor, Buenos Aires. Selección de páginas. - TERIGI, F. y DIKER, G. (1997) "La formación docente en la historia" En: <i>La formación de maestros y profesores: hoja de ruta</i>. Paidós, Buenos Aires. Selección de páginas. - STIGLIANO, D. Y GENTILI, D. (2006) <i>Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro</i>. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Cap. 1 		
Documentos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. DGC y E (2012) Provincia de Buenos Aires. DGCyE. 		
VIGENCIA AÑOS	2019	

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		4 5	
ESCUELA NORMAL SUPERIOR			
PROGRAMA DE: <u>PRÁCTICA DOCENTE IV-RESIDENCIA - EP</u>		CODIGO: 249	
<p>Eje IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - FINOCCHIO, Silvia (2013) <i>Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela</i>. Homo Sapiens Ediciones, Rosario - FREIRE, P. (2006) <i>El grito manso</i>. Siglo XXI, Buenos Aires. Cap II. - LITWIN, Edith (2012) EL oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós, Buenos Aires. Selección de páginas. - MENGHINI, Raúl (2011) La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes. En: MENGHINI, R. y NEGRÍN, M. <i>Prácticas y residencias en la formación de docentes</i>. Jorge Baudino Editores, Buenos Aires - TERIGI, Flavia (2012) <i>Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico</i>. Santillana, Buenos Aires. <p>Bibliografía ampliatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - AIELLO; BOREL; IRIARTE, MONTANO, SASSI y YASBITZKY (2012) <i>Extrañar la escuela. Un dispositivo pedagógico para la formación docente</i>. Baudino Ediciones, Buenos Aires. - Aires, Ediciones Novedades Educativas. Caps. 3 y 5 (fragmento). - ANDREOLI, e IRIARTE, L. (2007) <i>Educación rural en la actualidad. Prácticas educativas en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires</i>. En: Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Año VIII, N° 8, 2006 – 2007. Santa Rosa. La Pampa. Pág. 131 a 140. - ANIJOVICH, R y CAPELLETTI, G. (2017) <i>La evaluación como oportunidad</i>. Buenos Aires. Paidós. - ANIJOVICH, R. (2011) <i>Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos</i>. Buenos Aires. Aique Grupo Editor - ANIJOVICH, Rebeca (2013) <i>La evaluación significativa</i>. Paidós, Buenos Aires. - CAMILLONI, A y otras. (2008) <i>El saber didáctico</i>. Buenos Aires. Paidós. - CAMILLONI, A. y otras. (1996) <i>Corrientes didácticas contemporáneas</i>. Buenos Aires. Paidós. - DE ALBA, A. (1998) <i>Curriculum: crisis, mito y perspectivas</i>. Miño y Dávila Editores. Bs. As. Capítulo III. - DE ALBA, A. (2010) Curriculum complejo e imaginario social. Módulo “<i>Enseñar y Aprender en tiempos de Complejidad</i>”. - EDELSTEIN, G. (1995) <i>Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia</i>. Buenos Aires. Kapelusz. - GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2011) <i>El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza</i>. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. - HARF, R. (1996) <i>La planificación, una duda constante</i>. En Revista Novedades Educativas, Año 8, N° 71, Buenos Aires. - LITWIN, E. (2012) <i>El oficio de enseñar. Condiciones y contexto</i>. Buenos Aires. Paidós. - REDONDO, P. (2004). <i>Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación</i>. Buenos Aires: Paidós - ROCKWELL, E. (2009) <i>La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos</i>. Paidós, Buenos Aires. Selección de páginas. - SANTIAGO, G. (2002) <i>Filosofía con los más pequeños</i>, Buenos Aires, Novedades Educativas. Caps. 1 y 2. - WAKSMAN, V. y KOHAN, W. (2000) <i>Filosofía con Niños. Aportes para el Trabajo en Clase</i>, Buenos Aires. <p>Documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución CFE 311/16. - Resolución CFE N° 1664/17 <p>Encuadre metodológico:</p> <p>La propuesta prevé un diagnóstico del grupo clase y a partir de allí la presentación de la propuesta de trabajo. Las clases teórico-prácticas se conjugarán con propuestas de taller con el fin de permitir una constante interrelación teoría-práctica en la que se podrá énfasis en la reflexión en torno al rol docente, su posicionamiento no solamente dentro del contexto del aula sino también a nivel institucional y social. Se alternarán momentos de trabajo con la totalidad del grupo y trabajo en grupos pequeños, con el objeto de propiciar la construcción de propuestas de programación de la enseñanza, su adecuación a las diversas realidades institucionales y contextuales en las que se realizarán las prácticas de residencia, observación y análisis de situaciones, estudio de casos, problemáticas educativas diversas y materiales a la luz de referentes teóricos pertinentes. Las clases tendrán por este motivo, espacios para la profundización de los marcos teóricos seleccionados y espacios para el trabajo a través de la dinámica de Taller. Así mismo, se propondrán actividades individuales y grupales que permitan la evaluación y autoevaluación de las propias prácticas de enseñanza y se conviertan en insumos para la reflexión personal sobre las mismas.</p> <p>RECURSOS</p> <p>Durante las clases se prevé la utilización de diversos soportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artículos específicos referidos a las temáticas abordadas. ▪ Fuentes primarias: proyectos, planificaciones varias, cuadernos, libros de texto, etc. ▪ Imágenes ▪ Selección de videos de la sección ESCUELAS, ESCUELAS DE MAESTROS y MAESTROS DE AMÉRICA LATINA del Canal Encuentro. 			
VIGENCIA AÑOS	2019		

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		5 5	
ESCUELA NORMAL SUPERIOR			
PROGRAMA DE: <u>PRÁCTICA DOCENTE IV-RESIDENCIA - EP</u>		CODIGO: 249	
<u>CONDICIONES DE CURSADO Y DE APROBACIÓN (ALUMNOS REGULARES Y LIBRES)</u>			
<p>La evaluación se concibe como acción que forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permite realizar en ellos los cambios y ajustes necesarios. Esto es "...reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza." (Palou de Maté, 2003, p. 168)¹ El valor constructivo de estas prácticas está dado en la apropiación de conocimiento que se da tanto en los docentes como en los alumnos comprometidos en la situación.</p> <p>Se realizarán en este sentido autoevaluaciones individuales y grupales, co-evaluaciones (alumno, docente orientador, docente del Campo) y meta evaluación.</p> <p>Condiciones Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La aprobación de la cursada requerirá de: <ul style="list-style-type: none"> - La asistencia a no menos del 70% de clases teóricas-prácticas. - La asistencia al 100% a la práctica en terreno. - Presentación y aprobación en tiempo y forma de los trabajos prácticos propuestos, informes, planificaciones y recursos. - Puntualidad en las prácticas en terreno (quince minutos antes del horario) - Adaptación al funcionamiento (normas) de la institución asociada. - Involucramiento y compromiso con la situación de práctica. ● La acreditación final de la materia <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará con la presentación y aprobación del informe final en una instancia de coloquio 			
VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA			
AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)	AÑO	PROFESOR RESPONSABLE (Firma y aclaración)
2019	ADRIÁN, Cristina		
VISADO			
CORDINADOR DE AREA		SECRETARIO ACADEMICO	
DIRECTOR DEPARTAMENTO			
FECHA:		FECHA APROB. CONSEJO DEPARTAMENTAL	
VIGENCIA AÑOS	2019		