

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES – SANTA MARIA

PROYECTO DE INVESTIGACION

**PRACTICAS EN LA FORMACION DOCENTE, DESAFIOS EN LA DIVERSIFICACION CURRICULAR.  
POSIBLES RESPUESTAS A LA ATENCION A LA DIVERSIDAD**

INFORME FINAL

En esta investigación se apuntó a conocer las representaciones que los alumnos, que desarrollan su práctica docente en escuelas primarias de educación común, poseen frente a la diversificación curricular y a las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, entendiendo primeramente, a los alumnos en formación docente como actores sociales que desarrollan una actividad preparatoria al ingreso a la docencia y por lo tanto se relacionan directamente con los alumnos del nivel primario y pueden a partir de ello representar las distintas situaciones que tienen lugar en cada ámbito educativo.

Es importante, entonces, realizar un recorrido por el concepto de representaciones sociales, entendiendo que se inscriben en instituciones en las cuales se desarrolla la práctica docente. En este proceso de interacción los sujetos participan del mismo asumiendo roles que los posicionan como educador o como educando, unidos a través de un nexo, un objeto, el conocimiento, que se obtiene como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes, como sujetos sociales portadores de historias personales y profesionales previas, desarrollan su trabajo en ámbitos institucionales específicos y en contextos socio-históricos definidos, lo que determina en cierto modo su práctica docente.

Asumiendo este posicionamiento, se plantea la consideración del hecho educativo como un hecho social que se construye, y que puede ser conocido a partir de los significados que los sujetos le atribuyen al mismo, de sus acciones y comportamientos. Los docentes; como sujetos sociales que participan del hecho social de la enseñanza, podrán a partir de sus prácticas en el aula hacer referencia

a aquello que representan particularmente sobre los procesos de integración que se desarrollan en las instituciones educativas atendiendo a la multiplicidad de factores que pudieran influir en dichas representaciones.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales, sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa.

En este sentido se entiende a las representaciones sociales como aquella forma simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia, esta interpretación es totalmente coincidente con lo que se ha abordado a lo largo de la investigación, dado que se ha solicitado a cada alumno entrevistado que pudiera representar en palabras aquellos conceptos que posee frente a los procesos de diversificación curricular y trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, considerando que esas representaciones pueden ser coincidentes o disidentes entre ellas, asumiendo que las mismas corresponden a una construcción personal que cada uno puede realizar según su visión sobre alguna parte o recorte de la realidad, particularmente la vivenciada, en este caso, en el ámbito educativo.

Se buscó con esta investigación conocer aquellas representaciones y los modos en que estas se encuentran atravesadas por juicios de valor que cada uno de ellos le otorgan según las experiencias personales. Se pudo en esta investigación, conocer dichas representaciones las que por supuesto, han sido construidas colectivamente, en interacción con los demás compañeros y docentes a lo largo de cada una de sus historias personales.

A lo largo de este proceso investigativo, se tuvieron en cuenta diversas categorías de análisis, una de ellas relacionadas a las Prácticas en la formación docente, entendidas éstas como objeto de transformación, una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Un hacer social que implica una “experiencia práctica”, que es la “aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” (Edelstein, 1995: 25). En este sentido considerar que los aportes de cada uno de los alumnos en formación fueron contundentes al manifestar la presencia de fallas organizativas a lo largo del tránsito por esta instancia formativa, lo cual implicó que éstas prácticas no fueran lo suficientemente transformadoras. Entendiendo que estas fallas se vinculan a factores temporales y administrativos de los docentes que estuvieron a cargo de las mismas.

De allí considerar que, uno de los principales propósitos de la Formación Docente es que la práctica docente pueda constituirse en generador de conocimiento a partir de las acciones que en ese marco se desarrollen. En esta línea, es preciso considerar la configuración de prácticas que han sido consideradas como inconclusas e insuficientes.

Otra de las categorías de análisis se refiere a la observación de procesos de integración escolar de alumnos con discapacidad, para lo cual también se hace necesario primeramente hacer referencia al término. Actualmente se define a la categoría “Discapacidad” como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se define en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) expresando:

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. (Art. 1°)

La Ley de Educación Nacional (2006) se refiere en sus fines y objetivos a las personas con discapacidad estableciendo 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 (Art. 11°)

Es en función a este último concepto propuesto sobre la discapacidad, que se asienta esta investigación, adhiriendo plenamente a los fines y objetivos propuestos en la Ley de Educación Nacional.

En este sentido, considerar el Plan de estudio bajo el cual se ofrece la carrera de Profesorado en Educación Primaria el que se organiza del siguiente modo:

1° año

Instituciones educativas y contextos comunitarios.

Alfabetización inicial

Psicología educacional.

Pedagogía.

Sociología de la Educación.

Matemática.

Pedagogía.

Oralidad, Lectura y escritura.

Ciencias Naturales.

Lengua y Literatura.

2° año

Sujeto de la educación Primaria

Prácticas 2

TIC

Educación rural

Didáctica de la Lengua y Literatura

Didáctica de la matemática.

Problemática contemporánea de la educación primaria

3° año

Didáctica de las Ciencias naturales

Practica 3

Aprendizajes en contextos rurales.

Didáctica de las Ciencias Sociales.

4° año

Lenguaje plástico Visual

Educación sexual integral

Propuesta Institucional.

Luego de un análisis pormenorizado de cada uno de los diseños que concretan la oferta institucional, puede observarse que en ninguno de los diseños, se hace referencia explícita a la atención a la diversidad, a la diversificación curricular ni al acompañamiento de las trayectorias escolares, aun considerando lo establecido en el marco legal en vigencia, lo cual deja prever que los docentes en formación y que tendrán a su cargo la atención de los alumnos de educación primaria, podrán complementar su formación al respecto en otras instancias de formación distintas a las que han transitado en esta carrera de formación docente.

Por lo que hasta aquí se refuta la hipótesis planteada en la cual se presume que los docentes en formación cuentan con las herramientas de formación necesarias para

acompañar procesos de formación, lo cual no desestima la posibilidad de auto formación que los docentes puedan tomar para fortalecer lo trabajado en el aula con algunos docentes que hicieron referencia a los procesos de integración escolar en exposiciones orales netamente. Según lo aportado por los alumnos entrevistados.

En cuanto a la categoría de análisis referida a la diversificación curricular, se hace preciso primero definir el termino curriculum, para lo cual se convoca a Alba, Alicia de (1995) quien lo define “como una síntesis de elementos culturales (conocimiento, creencias, valores, costumbres y hábitos) que conforman una propuesta político educativa.” Esta propuesta político- educativa se refiere al conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

En referencia un curriculum común, diversificado, transformador e inclusivo, López Melero, Miguel (2004) afirma:

La escuela pública, como escuela sin exclusiones, debe proponer un Curriculum comprensivo que evite cualquier intervención que genere desigualdades, una educación de segundo orden o de baja calidad. Es necesario un Curriculum que ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades y haga avanzar la justicia ofreciendo prácticas educativas simultaneas y divergentes (Curriculum diversificado). (p.168)

La apertura de la escuela a las diferencias exige una revisión constante y permanente del curriculum escolar. Acción que deberá realizarse en consenso y debate con los miembros de la comunidad educativa, ya que ello posibilitaría que se aúnen los criterios sobre los cuales la escuela dará respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. A riesgo de emitir una opinión errada, se estima que en la actualidad y en el marco del contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación, puede inferirse que ese curriculum, capaz de erradicar desigualdades, al cual hace referencia el autor mencionado, aún se encuentra en proceso de construcción y análisis fundamentando este criterio en los

decires de los alumnos entrevistados quienes dan cuenta de un abordaje superfluo y vago.

Ante esta advertencia, considerar la responsabilidad institucional que conlleva en esta instancia de formación docente, contar con los lineamientos claros para el abordaje específico de contenidos referidos a la protección de los derechos de las personas con discapacidad.

Continuando con la misma temática, Borsani, María José (2008) plantea:

Diversificar la propuesta educativa es avanzar hacia una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. (p. 197)

Para finalizar agregar que la diversificación curricular tiende a diversificar objetivos, no solo en función de los alumnos con discapacidad sino en función de todos los alumnos y alumnas ya que todos como seres únicos e irrepetibles poseen diferentes modos y estilos de aprendizaje frente a lo que cada docente buscara aquellos recursos, configuraciones y estrategias que mejor se ajusten a las características de sus alumnos. Obviamente que se inicia un recorrido en el cual cada uno desde su práctica irá construyendo historias.

También se hace necesario reflexionar sobre la formación docente que se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes, su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado

por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso. En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta.

En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias es en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales. En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La “identidad” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un diseño curricular intercultural, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen. Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta “(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias



deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia.

La idea de “crisol de razas” en la Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la “identidad territorial”, encubriendo los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales. Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;
- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;

- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una biografía escolar que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno/a también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus “identificaciones formadoras”; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la “naturalidad” de su rol (cf. Huergo, 1997). También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan

como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar. Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de “leer y escribir” la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen educativos. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan. Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación.

Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Estos procesos afectan también a quienes cursan carreras docentes.

En síntesis y al cierre de esta conclusión, podrían enumerarse aquellas cuestiones puntuales que han sido percibidas a lo largo de este proceso:

- Discrepancias entre las respuestas de los alumnos y los docentes según las entrevistas realizadas.
- Divergencias entre las respuestas de los mismos profesores.
- Desconocimiento de la temática por parte del general de los profesores de diferentes cátedras, (Entrevistas)

- Los alumnos manifiestan no tener el tiempo suficiente para realizar las prácticas como corresponde. En la mayoría de los casos las desarrollaron en la última parte del año, muy pocos días, sin completar la cantidad de días establecidos.
- Los alumnos no adquirieron mucha experiencia en la atención de alumnos con discapacidad incluidos puesto que en algunos casos no había en las aulas donde realizaron sus prácticas y en otros casos, según su opinión no se efectuaba una verdadera inclusión ya que al niño con discapacidad no se le brindaba la atención correspondiente.
- Los alumnos expresan que no fueron preparados para acompañar los procesos de inclusión de niños con discapacidad en las aulas. No se les suministraron las herramientas ni los instrumentos necesarios para afrontar estos procesos por lo que solicitaron se cree una cátedra específica dentro del plan de estudio de la carrera o en su defecto se brinde talleres de capacitación continuos en esta temática.
- Dos de las profesoras manifiestan que en sus cátedras tratan el tema, en una de ellas implementa la Educación Especial como contenido, en otra de las cátedras se brindó un taller sobre discapacidad visual.
- Otros profesores lo trataron muy superficialmente, otros desconocen.
- Algunos profesores se comprometieron a implementarlo como contenido dentro de sus diseños curriculares de este año.