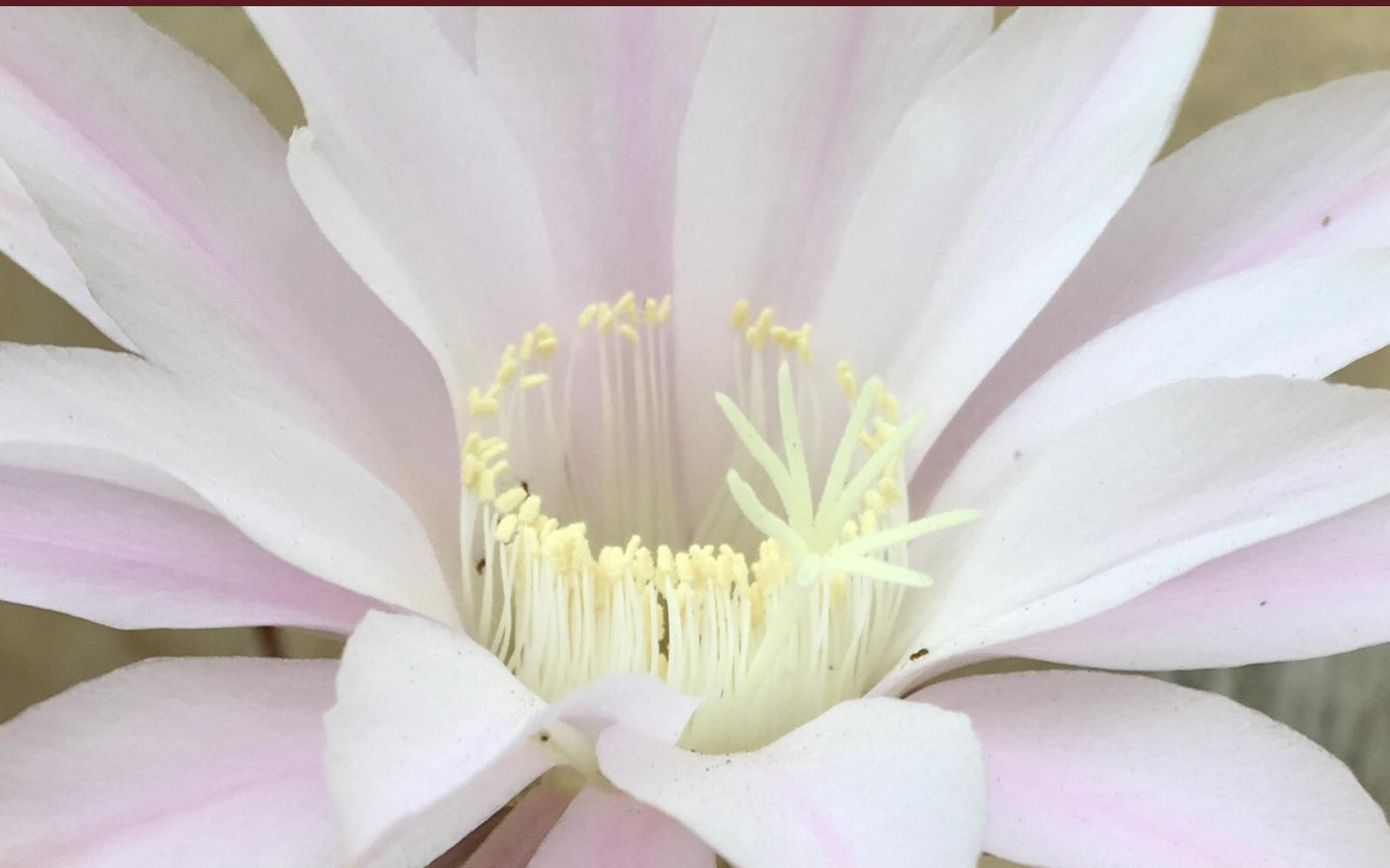




Formación docente y abordaje de la discapacidad

Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto



Fotografía obtenida por la autora

Silvia Castro



Silvia Castro

Profesora en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), licenciada en Psicopedagogía (UNRC), magíster en Educación y Universidad (UNRC). Profesora adjunta en cátedras de grado del profesorado y la licenciatura en Educación Especial y de la licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC. Docente en Escuela Especial. Directora de programas y proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC) y de proyectos de investigación científica y tecnológica orientados PICTO-REDES (Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación). En la actualidad, se encuentra abocada a los procesos inclusivos para estudiantes en situación de discapacidad.

Contacto: scastro@hum.unrc.edu.ar ; silycastro.sc@gmail.com

Formación docente y abordaje de la discapacidad

Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Teacher training and addressing disability
Aspects to reflect on based on a study situated at the national university of Río Cuarto

Silvia Castro

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2022
Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2022

RESUMEN

Este artículo surge a partir del trabajo realizado en la tesis de maestría “Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados”. En este contexto académico, el presente trabajo escrito tiene por finalidad analizar las concepciones sobre la formación docente recibida en los recorridos académicos seguidos por estos estudiantes, a partir del surgimiento de datos en las evidencias recogidas. Recuperar el discurso que circula en los estudiantes entrevistados identificando sus argumentaciones e interpretando y comprendiendo desde la teoría estos posicionamientos es fundamental para pensar elementos que son problemas frecuentemente evidenciados y que, por tanto, se constituyen en “desafíos impostergables” a revisar en el trayecto de formación docente inicial.

palabras clave

formación docente • ausencia de abordaje a la discapacidad

ABSTRACT

This article arises from the work carried out in the Master's Thesis: "Towards an understanding of the conceptions about disability in students of the faculty of the National University of Río Cuarto. Construction of meanings". In this academic context, the purpose of this written work is to analyze the conceptions about the teacher training received in the academic paths followed by these students, based on the emergence of data in the evidence collected. Recovering the discourse that circulates in the interviewed students, identifying their arguments and interpreting and understanding these positions from theory, is essential to think about elements that, from their voices, are frequently evidenced problems and that, therefore, constitute "unpostponable challenges" to review in the course of initial teacher training.

keywords

teacher training · lack of approach to disability

Presentación del estudio

En el presente artículo, se pretende socializar algunos de los resultados de la investigación llevada adelante en el marco de una tesis de maestría.¹ En este estudio, se asumió un enfoque cualitativo de investigación para aprehender significados simbólicos y comprender concepciones (Guba y Lincoln, 1994) sobre discapacidad y sobre las personas en situación de discapacidad, por parte de estudiantes que cursaban sus etapas finales en distintos profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Debido a un quehacer

docente próximo, fue fundamental, además, reflexionar acerca de cómo contextualizar prácticas educativas que favorezcan procesos de inclusión.

En este contexto, y entendiendo la investigación como un proceso donde el investigador se acerca a una realidad social, local y específica, sumergiéndose cada vez más en la situacionalidad, fue necesario considerar en el estudio, a medida que se ahondaba en aquellas intencionalidades enunciadas, la valoración de la formación docente recibida en los recorridos académicos de los estudiantes, a partir del surgimiento de datos en las evidencias recogidas.

La mención a las características que asumió y asume el currículo, tanto en el plano formal como en el procesual, al recrear sus trayectorias personales situadas de forma-

¹ Maestría en Educación y Universidad, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Proyecto de tesis titulado "Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados", dirigido por la Prof. Marhild Cortese (Aprobado por la Secretaría de Posgrados y Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Disposición N.º 467 con fecha 17/12/18).



ción académica profesional, fue para ellos una cuestión de trascendencia y autorreferencia permanente. Si bien el estudio planteaba la temática de forma general, casi tangencial (en el instrumento inicial utilizado para la recolección de datos –cuestionario abierto–), debido al profuso desarrollo de argumentos, planteos y cuestionamientos que al respecto narraron, se debieron abordar significativamente estos conceptos en las entrevistas en profundidad que posteriormente se llevaron adelante. Es decir, si bien el estudio de la formación docente no fue explícitamente considerado en los objetivos, posteriormente, se volvió prioritario por el caudal de información obtenido en los primeros acercamientos al campo.

Estas referencias expresadas por los actores llevaron a considerar su importancia para complementar la esencia de la investigación, para no desestimar datos que fueran relevantes en el estudio, dado que para pensar la inclusión educativa (uno de los objetivos específicos buscados por el estudio) se volvía prioritario reflexionar acerca de la formación docente que los estudiantes cuestionaban, observando las implicancias respecto de la valoración prospectiva que realizaban de su praxis en relación con personas en situación de discapacidad.

“...para pensar la inclusión educativa (uno de los objetivos específicos buscados por el estudio) se volvía prioritario reflexionar acerca de la formación docente que los estudiantes cuestionaban...”

Acerca de la modalidad investigativa

El escenario particular donde se llevó adelante esta investigación, en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, lo constituyen específicamente aquellas facultades que tienen como opción la formación docente inicial de Profesorado, por lo que se trabajó con carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, y de la Facultad de Ciencias Humanas.

Se realizó una “muestra según propósitos” (Patton en Maxwell, 1996) o “selección basada en criterios” (LeCompte y Priessle en Maxwell, 1996), con una totalidad de 23 (veintitrés) estudiantes pertenecientes a cinco carreras seleccionadas entre las dos facultades mencionadas, para responder a cuestionarios abiertos.² Luego, se realizó otro proceso de selección, contactando a un estudiante por carrera, es decir, 5 (cinco) en total, para realizar entrevistas en profundidad.

Los resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios fueron analizados cuidadosamente a los efectos de determinar “categorías” conceptuales y focalizar en los ejes temáticos centrales de las respuestas, para a partir de allí realizar entrevistas en profundidad. En esta ocasión, las preguntas buscaron descubrir las percepciones, los significados y las interpretaciones de los entrevistados sobre el tema en estudio, así como ahondar en ciertas tendencias observadas en el análisis de los cuestionarios, a partir de planteos que permitieran la profundización de dichas temáticas. El análisis de las respuestas fue realizado mediante el programa ATLAS.ti 8.

² Las carreras seleccionadas fueron: Facultad de Ciencias Humanas: Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales: Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Ciencias de la Computación.

Consideramos importante plantear que el análisis y la interpretación de los datos no se realizó al final del proceso, sino que, dado que la investigación cualitativa implica una dinámica circular de trabajo, este análisis se llevó adelante con la información disponible a lo largo de todo el estudio.

Proceso recursivo de interpretación

Mediante un proceso de codificación y comparación sistemática y detallada, se destacaron ideas, opiniones y posicionamientos, lo que posibilitó la creación de conceptos que recuperaron el significado de la propia experiencia. Esto permitió, en consonancia con el planteo de Mayz Díaz (2009), establecer “categorías genéricas, macrocategorías o unidades temáticas” (p. 62), a partir de las cuales surgieron las subcategorías.

En la primera etapa del estudio, se construyeron las siguientes categorías genéricas o macrocategorías:

- a. Concepciones sobre discapacidad
- b. Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad
- c. Concepciones sobre formación docente

Avanzado el estudio, en una segunda etapa y luego de realizar las entrevistas, con el objetivo de dar sentido al “universo de significaciones” de los entrevistados y a partir del análisis minucioso de sus testimonios, se establecieron, además de las tres categorías anteriores, otras dos macrocategorías complementarias:

- d. Inclusión-Exclusión
- e. Impostergables en formación docente

Posteriormente, se llevó adelante un proceso de “codificación axial selectiva” (p. 112), reagrupando los datos para establecer relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías, lo que permitió formar nuevas explicaciones sobre el objeto de estudio.

Relacionar categorías genéricas anteriores con las nuevas evidencias supone la presencia de nuevos conceptos que, si bien plantean aspectos que no habían sido explicitados hasta ahora, permiten comprender planteos ya realizados, avanzando hacia un nuevo desarrollo conceptual que en su interior contiene, abarca y al mismo tiempo supera lo ya dicho, en una condición reflexiva que amplía e integra conceptualmente los datos previos. Por ejemplo: la categoría genérica o macrocategoría E) Impostergables en formación docente, retoma lo ya planteado en la categoría C) Concepciones sobre formación docente.

Para finalizar este apartado, se presentan en la Tabla 1, de manera esquemática, todas las categorías y subcategorías construidas a lo largo de la investigación. Se utilizan diferentes niveles de cromaticidad en el color: las tonalidades más oscuras indican las categorías genéricas surgidas en los distintos procesos de recolección de los datos, los tonos intermedios refieren a las categorías específicas elaboradas en ambas instancias de recogida de información, y los tonos más claros señalan subcategorías encontradas en los datos iniciales aportados por las evidencias del cuestionario, las que luego se complementan con aquellas que surgen específicamente de las entrevistas y que en la tabla se representan sin color. En el presente escrito, solo se retoman las macrocategorías C) y E) con sus subcategorías, para su posterior desarrollo teórico.



CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
A) CONCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD		B) CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD		C) CONCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
A.1 Paradigmas Consolidados		A.2. Paradigma alternativo	B.1. Concepción de sujeto	B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	C.1. Tradición eficientista	C.2. Modelo crítico	C.3. Oportunidades de formación (quehacer docente futuro en relación con la persona en situación de discapacidad)
A.1.a. Paradigma de la prescindencia	A.1.b. Paradigma de la rehabilitación	A.2.a. Paradigma de la autonomía personal	B.1.a. Normalidad-Anormalidad	B.2.a. Accesibilidad universal	C.1.a. Diferencia entre formación y realidad	C.2.a. Educación-transformación	C.3.a. Formación docente y discapacidad
A.1.a.1 Teorías filosóficas-religiosas: Modelo eugenésico y Modelo de la marginación	A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social	A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social	B.1.b. Capacidades diferentes B.1.c. Igualdad Derechos	B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad		C.B.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)	
CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
D) INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN				E) IMPOSTERGABLES EN FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
D.1. Discapacidad y subjetividad				E.1. Relación teoría-práctica			
D.2. Discapacidad y ciudadanía				E.2. Formación docente como proyecto político			
D.3. Discapacidad e inclusión educativa				E.3. Diálogo entre educador y educando			
				E.4. Articulación formación docente y discapacidad			

Nota: Esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en la primera etapa de la investigación, las cuales, complementadas con las que surgieron en la segunda etapa, constituyen la totalidad de las categorías identificadas en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Acerca de las conceptualizaciones teóricas: formación docente

El concepto de formación docente remite a distintas significaciones, las que indudablemente implican posicionamientos político-ideológicos, educativos, pedagógicos, curriculares. Es decir, cuando se habla de formación docente, se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones vinculadas con la idea del sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto "proceso de enseñanza y aprendizaje" (Achilli, 2008, p. 22).

"...cuando se habla de formación docente, se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones vinculadas con la idea del sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto "proceso de enseñanza y aprendizaje" (Achilli, 2008, p. 22)."

Ardiles (2009) retoma a Meirieu (2001) y sostiene que el dominio de una disciplina no confiere la capacidad de enseñar a un docente, sino que la formación requiere pensar las condiciones para enseñar, así como el reconocimiento del otro en tanto sujeto. Agrega que el educador del que habla Meirieu es un actor

social que se constituye a través de un saber didáctico que no es mera técnica, sino también compleja teoría. De lo contrario, estaríamos hablando solo de "metodólogos", posicionándonos desde un paradigma tecnocrático muy alejado de la problematización de los contenidos y de los sujetos en un sentido hermenéutico.

Ruíz Morón y Peña (2006), parafraseando a Larrosa (2000), sostienen que el concepto "formación" alude a "dar forma" y a desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes, "llevando al hombre a la conformidad de un modelo ideal que se fijó de antemano" (p. 50). Frente a esta concepción, la propuesta es repensar la formación docente como una apertura hacia un devenir plural y creativo, sin una idea prescriptiva de un itinerario. Una forma de contribuir a ese pensamiento abierto sobre la formación lo constituye el abordaje a partir de una concepción curricular basada en la inter- y transdisciplinariedad de los saberes como formas de interpretar la realidad. Así, la formación docente en la universidad debe asumirse desde la complejidad, desde la diversidad, en el encuentro con lo múltiple.

Según Ferry (1990), la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades: de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender. Asimismo, para este autor, la formación toma todo su sentido cuando se convierte en una acción reflexiva. "Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (p. 54).

Por su parte, Pérez Jiménez (2009) enfatiza la formación como un proceso que fortalece el espíritu ético del docente y su compromi-



so con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, la entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica (Freire en Pérez Jiménez, 2009).

Al igual que los autores citados, creemos que la formación docente abarca aspectos que superan ampliamente los científico-disciplinares, y que incluye elementos hermenéuticos de mirarse a sí mismo, de análisis reflexivo, de sensibilización hacia el otro, pasando también por el análisis institucional-curricular y llegando finalmente a una reflexión crítica de todos estos aspectos, con sentido epistemológico y fundamentalmente político. Por lo tanto, toda política de formación docente implica pensar en estos aspectos, y las propuestas adoptadas determinarán un sistema de formación que al mismo tiempo implicará un tipo de “modelo de formación docente” (Castro, 2020).

Analizar estos modelos es de suma complejidad al mismo tiempo que necesario para visibilizar no solo posturas pedagógico-epistemológicas sino también políticas, en cuanto a los fundamentos de esta formación. Precisamente, partir de una revisión de concepciones y tradiciones presentes no solo en el imaginario social, sino también en las instituciones de formación, en los propios docentes y, en el caso del estudio que hoy se retoma, en los estudiantes próximos a recibirse de profesores, es un punto de partida para buscar cambios y transformaciones, tanto en la organización del currículo como en las prácticas (Castro, 2020).

Según lo propone Morin (2001), es necesario generar una cultura de pensamiento crítico, reflexivo, transformativo, donde esa reforma sea al mismo tiempo conducente a una reforma de la enseñanza, y viceversa. En este sentido, recuperar el discurso de los estudiantes entrevistados e identificar sus argumentaciones resulta fundamental para pensar elementos que desde sus voces son problemas

frecuentemente evidenciados y que, por lo tanto, se constituyen en “desafíos impostergables” para revisar.

A continuación, se desarrollará el análisis conjunto de las categorías y subcategorías creadas en relación con la formación docente: las primeras, que fueron establecidas a partir de los datos iniciales (categoría C), y las que emergen como novedosas sobre la base de los últimos datos empíricos recogidos en segunda instancia (categoría E). Por ello, el lector observará que las interpretaciones teóricas relacionan categorías específicas o subcategorías con numeraciones distintas (según el orden en que se fueron creando), pero que al vincularse conceptualmente pueden estudiarse y analizarse conjuntamente, como queda evidenciado en cada uno de los títulos con los cuales se presenta el desarrollo del análisis.³

Acerca de la interpretación: recuperar las voces de los protagonistas

En este apartado, se desarrollará la explicación y conceptualización de las categorías y subcategorías vinculadas con concepciones sobre formación docente y sus impostergables a considerar. Para desarrollar estos significados, se orientará el análisis mediante un recorrido que contempla la organización de la Tabla 1, a los fines de que el lector pueda identificar las categorías y subcategorías a las que se hace referencia.

³ Por ejemplo, el caso de las siguientes situaciones (se sugiere al lector observar la siguiente explicación en paralelo con la Tabla 1): en cuanto a las evidencias en relación con la formación docente: la subcategoría C.1.a. *Diferencia entre formación y realidad* se analizará en el interior de E.1. *Relación teoría-práctica*; las subcategorías E.2.a. *Educación-transformación* y E.2.b. *Responsabilidad docente (¿Docente como intelectual?)* se interpretarán como parte de E.2. *Formación docente como proyecto político*, y, finalmente, la subcategoría C.3.a. *Formación docente y discapacidad*, en E.4. *Articulación formación docente y discapacidad*.

Respecto de la categoría C) **Concepciones sobre formación docente**, se observa que, en las respuestas aportadas por los estudiantes en los cuestionarios, surgen importantes posicionamientos vinculados con la subcategoría que se denominó como **C.1. Tradición eficientista**, basados en una lógica instrumental, mediante el planteo de la necesidad de disponer herramientas, a modo de "recetas" metodológicas para llevar adelante el proceso educativo en relación con personas en situación de discapacidad. En este sentido, emergen de las evidencias afirmaciones tales como: "tener herramientas para saber cómo actuar, enfrentar el desafío, brindar atención adecuada", "aprender ciertas cosas para grupos especiales", "saber cómo manejar ciertas conductas", "acompañar (tutelaje)", "hacer adaptaciones curriculares", "favorecer el desarrollo integral", etc. Según Davini (en Vogliotti, 2012), esta propuesta nos permitiría reconocer la presencia de una tendencia que se basa fundamentalmente en un conocimiento técnico. Así, se concibe "un currículo centrado en el saber hacer", tal como lo expresan las evidencias presentadas. En este mismo sentido, "las áreas de conocimiento tendientes a la reflexión, a la creación, al arte, son minimizadas" (p. 18), puesto que la concepción de formación docente anclada en estos presupuestos se orienta por una lógica empírica, desde donde es posible entender esta práctica escindida de la teoría y de los componentes reflexivos necesarios. Por su parte, la teoría está presente cumpliendo una función de conocimiento técnico para fundamentar un pragmatismo instruccional en las prácticas educativas (Ruiz Morón y Peña, 2006).

Paralelamente, también se realiza otro planteo más complejo, exhaustivo, crítico-reflexivo, relacionado con la "necesidad de conocimiento para favorecer una verdadera inclusión". Ello dio lugar a la subcategoría denominada **C.2. Modelo crítico**. Al respecto,

hay manifestaciones de los estudiantes que expresan la necesidad de una formación más completa "para una verdadera inclusión/integración de la persona en situación de discapacidad", "para vencer resistencias, preconceptos y prejuicios", "para integrar equipos de trabajo", "para trabajar en contextos diversos", "para formarse teórica y prácticamente", "para que la formación profesional docente en este sentido esté curricularizada y sea transversal a todos los profesados, ya que es una realidad del campo laboral actual". Este posicionamiento pareciera ir en consonancia con lo que Pérez Jiménez (2009) afirma respecto a que la formación es un proceso de fortalecimiento del espíritu ético del docente y su compromiso con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, se entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica para asumir la responsabilidad de orientar proyectos educativos diferentes.

Continúa el autor expresando que, en todo caso, "las universidades están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares" (p. 315).

Al recuperar las evidencias empíricas, se perciben conceptualizaciones cuyos significados pueden ser contradictorios respecto a las características que debe asumir la formación docente; sin embargo, aunque las argumentaciones no son contundentes en fundamentaciones socio-políticas y antropológicas, sí dejan claramente visualizado el posicionamiento de los actores en torno a pensar "propuestas educativas democratizadoras e inclusoras, en experiencias dentro y fuera del sistema educativo y con una fuerte presencia en la formación docente superior" (Vogliotti, 2012, p. 12).



Lo interesante es observar que se expresa la necesidad de formación en donde el docente, con su propósito de incluir, se asume como un sujeto activo en el proceso educativo. E incluso se plantea la necesaria presencia que dicha formación debe tener en los planes de estudio de profesorado, coincidente con la reflexión que realizan respecto a que en su formación profesional es significativa la ausencia del abordaje en las áreas filosófico-pedagógicas, que creen necesarias para pensar en otro tipo de propuestas en la educación, más inclusiva de las diferencias (Castro, 2020).

Desde este posicionamiento, también se justifica el reclamo que los estudiantes plantean sobre una mayor vinculación con la práctica en los espacios curriculares de formación, lo que da lugar a la tercera subcategoría denominada: **C.3 Oportunidades de formación (en vinculación con el quehacer docente futuro en relación con la persona en situación de discapacidad)**. Al respecto, solamente dos testimonios de las evidencias señalan espacios de formación durante el transcurso de la carrera en relación con personas en situación de discapacidad: en un caso, mediante una práctica sociocomunitaria (donde se explicita que esta formación quedó ligada a la voluntad del docente para llevar adelante este tipo de prácticas, ya que no es un requerimiento formal del plan de estudios), y en otro caso, en el contexto de la práctica profesional docente, realizada en una escuela especial.

Por ello, al pensar la proyección futura referida a su propio quehacer profesional como profesores de personas en situación de discapacidad, si bien la mayoría de los estudiantes considera la posibilidad, señalan permanentemente la falta de “preparación, formación” por parte de la universidad en este sentido.

Dado que las evidencias muestran la disponibilidad de los futuros docentes para trabajar en este ámbito, hay una fuerte crítica a la

formación universitaria en este sentido. Frente a estos planteamientos, se observa, tal como sostiene Sánchez Carreño (2012), lo indispensable que se vuelve buscar propuestas de formación docente que rompan con el predominio academicista y la orientación positivista.

“...al pensar la proyección futura referida a su propio quehacer profesional como profesores de personas en situación de discapacidad, si bien la mayoría de los estudiantes considera la posibilidad, señalan permanentemente la falta de “preparación, formación” por parte de la universidad en este sentido.”

En este mismo sentido, sobre la base de las entrevistas, en relación con la categoría **E) Impostergables en formación docente** y el análisis de lo anteriormente explicado respecto de la Categoría C, surgen planteamientos crítico-reflexivos, especialmente vinculados con la subcategoría **E.1. Relación teoría-práctica (Conjuntamente con C.1.a. Diferencia entre formación y realidad)**, en donde se rescatan los siguientes testimonios:

...es impostergable más relación entre la universidad y las escuelas, es como que la práctica en el profesorado se hace en el último año, después de estar cargado de contenidos que son preparados para una licenciatura... y vas a la escuela a hacer alguna observación en el último año, y después preparás

una unidad... está como completamente fuera de contexto... (E-1)

...notamos como que uno se queda adentro del ámbito universitario, con todo ese marco teórico, esa formación, pero como que después da la sensación que, bueno, eso hay que llevarlo a la práctica, hay que implementarlo y ahí, hasta no llegar a los últimos años donde uno tiene las materias donde están las prácticas profesionales, es como que no se está viviendo la experiencia en sí. (E-2)

Según Ferry (2004), cuando se habla de formación profesional, sin lugar a dudas se está planteando también una formación práctica, que en el caso de la docencia se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza, integrando saberes de dimensiones teóricas y prácticas. Tallaferro (2006) afirma que es común insistir en la relación que necesariamente tiene que darse entre la teoría y la práctica en esta formación; sin embargo, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria. Generalmente se tiende a pensar que al brindar a los estudiantes fundamentos teóricos de la educación durante un período de tiempo a lo largo de su formación, luego podrán aplicarlos a la realidad educativa, transfiriéndolos desde el contexto científico hacia el profesional. Al respecto, Ferry (2004) sostiene que durante mucho tiempo la formación teórica se situó en un nivel considerado primordial para luego tratar de aplicar "sobre el terreno" lo que se había aprendido en los espacios de formación donde se dispensaban conocimientos teóricos.

Retomando nuevamente las voces de los estudiantes entrevistados, se considera válido incorporar aquí, por su vinculación conceptual con lo que se está expresando, una categoría específica o subcategoría que complementa las ya establecidas por medio del análisis de los datos empíricos extraídos de los cuestionarios, cuyo análisis se desarrolló en el apartado anterior; estamos hablando de la subcategoría **C.1.a. Diferencia entre formación y realidad.**

...en la práctica docente, que es en el cuarto año, vamos un mes antes a observar, al profesor, a cómo desarrolla el tema, a los alumnos, vemos un montón de cosas que nos hacen observar, pero no es lo mismo... -¿Qué no es lo mismo? -Lo que hemos estudiado durante tantos años y lo que después nos encontramos en esa realidad... (E-1)

...vos estás preparado y entonces vas y te encontrás con que... ehh... nadie quiere escuchar lo que vos tenés que decir y tenés que... tenés que ver la forma y eso, eso yo creo que está librado al individuo, al que está enfrente, no te preparan para eso, no tenés una práctica... (E-5)

Según estos testimonios, pareciera que el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad que deberán afrontar. El planteo se basa fundamentalmente en la posibilidad de conocer las condiciones reales existentes, materiales y simbólicas del probable campo de acción futuro que, en interacción desde el comienzo de la formación, permita al estudiante construir conocimiento fundamentado sobre los problemas singulares que se plantean en la práctica, y que solo pueden conocerse y comprenderse *in situ* (Castro, 2020).

Perrenoud (2001) agrega también que estos conocimientos que se construyen durante la práctica, por la reconstrucción de "saberes de experiencia" y por la formación de nuevos esquemas de acción, enriquecen o modifican lo que Bourdieu (1973) llama *habitus*. Considera que corresponde a la formación inicial desarrollar ciertas capacidades básicas ligadas con estas experiencias, de ahí la necesidad de identificar un conjunto de características presentes en las prácticas profesionales que se requiere trabajar durante la formación inicial para favorecer practicantes reflexivos, superando así los límites ligados solo al dominio de saberes disciplinares que se deben enseñar, o de algunos pocos conocimientos de principios



pedagógicos y didácticos generales. Castro (2020) sostiene que esto supondría orientar el currículo superando la racionalidad técnica o instrumental que parece estar presente.

Preocupa pensar la formación inicial de profesores en la universidad, dado que se vislumbra claramente, mediante los testimonios recogidos a través de las entrevistas en profundidad, el divorcio existente entre teoría y práctica en la formación docente, tan claramente expresada por los estudiantes:

A mí me parece que la educación que nos dan es excelente, a mí me encanta y siempre me encantó mi carrera, justamente en la disciplina es una formación tremenda, muy amplia, con temas muy difíciles que realmente te tiene que gustar estar allí..., pero como que se basan mucho en la teoría... (E-3)

...pienso que debería uno aproximarse un poco más a la práctica y tomarla más naturalmente... porque es como que nos preparamos teóricamente y sabemos un montón de cosas y al final, final, bueno... te largás y tenés que hacerlo, entonces estamos a la deriva, porque no se ha hecho un camino práctico acompañando esa teoría, no, ha sido mucha teoría... (E-5)

En palabras de Sanjurjo (2016), "la Universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades al respecto, ni soslayar una profunda discusión acerca de con qué objetivos forma profesionales, a través de que modelos formativos y sobre qué supuestos teóricos, epistemológicos, político-pedagógicos se sustenta esa formación" (p. 317). Las universidades "están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares" (Pérez Jiménez, 2009, p. 315).

Castro (2020) sostiene que la reivindicación de "ir más a la práctica" durante el proceso formativo (insistentemente planteado por

los entrevistados) no significaría la debilitación de los marcos teóricos de referencia, puesto que dicha formación teórica es altamente reconocida como posibilidad para interpretar críticamente la realidad. Lo que parece estar planteándose en el reclamo estudiantil para mejorar este aspecto en el trayecto de formación apunta a problematizar el concepto de "educación bancaria" criticado por la teoría freiriana, reclamando más una praxis transformadora, que a su vez requiere de acciones concretas.

*“Las universidades
“están convocadas
a promover la
ruptura disciplinar
que las caracteriza y
comprometerse con
las transformaciones
políticas y sociales,
orientadas a la inclusión
social y democrática
de las subjetividades
diferenciadas, mediante
la adopción de formas
complejas de diálogos
disciplinares””*

(Pérez Jiménez, 2009, p. 315).

Sin embargo, es importante comprender que el problema de la racionalidad técnica de los currículos no se supera solo con cambios curriculares de orden, comenzando primero con "aprendizajes de inmersión en la práctica", ni tampoco con potenciar la reflexión en y sobre la práctica (Davini, 2005). Se trata de un cambio epistemológico necesario en la forma

de analizar y comprender la formación docente, para asumir la perspectiva de formar a un docente reflexivo, crítico y transformador de la realidad, que pueda mirarla desde la complejidad (Castro, 2020).

Es así que las dificultades actuales de la formación docente poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión sobre la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla (Tello, 2006, p. 287).

Lo observado hasta aquí es complementario de lo que también surge en la categoría denominada *E.2. Formación docente como proyecto político (Conjuntamente con C.2.a. Educación-transformación y C.2.b. Responsabilidad docente (¿Docente como intelectual?))*. Como explicamos en el análisis anterior (respecto de la categoría específica "relación teoría-práctica"), entendemos que la formación docente se basa en ideales acerca de la sociedad y del hombre y en decisiones que claramente no son neutras, sino que implican posicionamientos políticos donde este concepto de lo político, tal como sostiene Freire (2002), refiere al sentido antropológico del término, el cual alude a concebir al ser humano como alguien que es "en" y "con" la sociedad, que implica una mirada local, centrada en la realidad contextual y originaria, así como el contexto socio-histórico.

Pensada así, la formación claramente se constituye en un proyecto político que implica ciertas orientaciones respecto a los campos epistemológico-disciplinarios, a los contenidos que se enseñan, a la forma en que se practica la enseñanza y el aprendizaje, a las relaciones que se establecen entre educador y educando (Castro, 2020).

Al respecto, en el estudio situado que se recupera en este escrito, estas conceptualiza-

ciones surgen con claridad en los posicionamientos críticos de los estudiantes:

...como proyecto político la formación está como más pensado... más pensada para la función de lo que es el docente dentro del aula, no es una cuestión así al azar. –Si no es al azar, ¿referís a que deberían existir ciertos fundamentos? –¡Sí! Claro. –¿En relación a qué? –Bueno, por ejemplo, en relación a lo que se espera de los sujetos, a una concepción de sujeto, y creo que muchas de las fallas van por allí en lo que se pretende en educación, porque si no tenés un modelo de sujeto que formar, hay muchas cosas tomadas de los pelos, no sabemos a qué apuntamos... ser un proyecto político y tener una idea del sujeto que se quiera formar: que sea crítico, constructivo, que decida, que tenga decisión propia... (E-1)

...justamente educar tiene que ver con una práctica política,... nos enseñan en la carrera, como que nosotras tenemos la libertad para preguntar, intervenir, para hacer preguntas, ya sea del tema o de otras cuestiones que nos interesen, y a mí me parece que eso está bien. (E-3)

...somos seres políticos, y creo que siempre cuando uno se pone al frente de cualquier clase tiene una actitud política, su propio pensamiento es una actitud política, eso siempre está, eso es así, pero hablemos de política en el sentido de una teoría que apunta a cierta visión de la realidad, que yo siempre espero que sea crítica, que sea reflexiva de lo que sucede...(E-5)

Las prácticas formativas se asumen como una tarea política dado su compromiso ético con la transformación; como bien expresan los entrevistados, se trata de una formación para la ciudadanía, para la convivencia entre diferentes, que incorpora el diálogo reflexivo sobre la realidad cotidiana, por lo cual, le atribuyen a la formación docente un carácter político basado en la alfabetización crítica para la lectura en el mundo. También expresan claramente que la educación no puede ser políticamente neutral, ya que es un acto formativo que implica la



integración social de las personas al momento de concretar un proyecto de país (McLaren en Pérez Jiménez, 2009).

Los estudiantes expresan que “deberíamos siempre llevar elementos para pensar la realidad de otra forma... los profesores tenemos que ser un poco transgresores de la realidad social y de las cuestiones ideológicas establecidas” (E-3). Aquí, y sobre la base de los testimonios de los diferentes entrevistados en relación con la importancia de concebir la formación docente como un proyecto político-pedagógico, que consecuentemente lleve a una actuación crítica y transformadora, creemos necesario retomar el concepto propuesto por la teoría gramsciana respecto del “docente como intelectual”. Este concepto ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual, en oposición a un hacer en términos puramente instrumentales o técnicos. Remite a prácticas que son necesarias para que los profesores actúen como intelectuales, lo cual aclara el papel que desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

...formación del ciudadano... me parece que eso como función del profe dentro del aula es muy importante, y tiene que estar... no solo es dedicarse a exponer la teoría, como han hecho algunas profes mías, sino que debemos pensar que estamos formando a gente, que hay que hacer un trabajo en ese sentido... nosotras aun cuando administramos un currículum, también dejamos esos espacios libres para intervenir como profes, como sujetos críticos... dejamos esos espacios para ello... (E-3)

...nosotros formamos ciudadanos, desde el nivel inicial hasta el universitario, formamos al ciudadano.... formar en valores, formar en la libertad, en el derecho... ehh... ver al otro como un ser de derecho y no un mero receptor de lo que nosotros queremos dar... lo ideal para mí y a lo que yo quiero apuntar, es

ir con prácticas contrahegemónicas, romper esquemas, romper moldes, incluso míos, y generar el cambio... (E-4)

Así, desde los datos empíricos que se están analizando, es de destacar que “compromiso” no parece ser una abstracción, ni tampoco se habla de sujetos hipotéticos. Los entrevistados hablan de ellos mismos como actores comprometidos y necesarios para guiar a otros y a sí mismos, a tener conciencia de que nuestra conciencia está condicionada por la forma de estar en el mundo (Freire, 2002). Pero fundamentalmente, el planteo se dirige a entender que la posibilidad de reflexión “sobre su estar en el mundo (se encuentra) asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo...” (Freire, 2002), y esta acción implica compromiso y relación para la transformación social.

A pesar de lo analizado previamente respecto de la función de la educación en la sociedad y de la consecuente actuación docente, surgen algunos planteos que demuestran que los entrevistados no pueden vincular esa acción transformativa y emancipadora con la propuesta de Gramsci (en Monasta, 2011) sobre la “función intelectual” real dentro de las sociedades como una función que “es –siempre e inseparablemente– de índole educativa y política” (p. 4). El siguiente testimonio sirve como ejemplo de “desvinculación” de la función de intelectual de la actividad docente:

...no todos somos intelectuales y no es necesario que todos seamos intelectuales. –¿Qué entendés por intelectual? –Intelectual es aquel que se desarrolla a través del pensamiento o de un pensamiento original o alguien que a través de lo que hace, del estudio, aporta algo... para mí un intelectual aporta ideas y aporta algo teórico, para mí eso es un intelectual, el intelectual no está obligado a una praxis como praxis, para mí debería ser necesario eso, pero no siempre, la realidad es que el intelectual está en su mundo, desarrolla teorías, obviamente para la praxis muchas de esas, pero una cosa es

un intelectual y otra cosa es una persona que aplica un saber... muchas veces los intelectuales no aplican mucho saber técnico ni práctico para los alumnos, solamente le aportan un conocimiento... aparte yo pienso que es re importante aplicar el tema práctico, pero no todos los intelectuales lo hacen. –¿El intelectual de alguna manera podría hacer evidente ciertas prácticas hegemónicas o contrahegemónicas desde su teoría? –Sí, sí, totalmente... yo creo que esa es una de las funciones del intelectual, creo que eso sí es muy importante, pero no siempre, es decir, uno puede tener todas esas ideas, pero no siempre las lleva a la práctica el intelectual, muchas veces... por eso te digo, hay una cuestión más teórica, más intelectual... ehh... y yo creo que por ejemplo el trabajo de un docente no debería, en el ámbito de la primaria y de la secundaria, no estoy hablando de la universidad porque eso es más intelectual y debería ser mucho más práctico, no necesariamente todos los maestros tienen que ser intelectuales, yo creo que necesitan más de... de una acción, de una praxis más real y por ahí no tanto centrarse en lo intelectual, dejémosle la teoría a los más teóricos, porque no siempre coincide... (E-5)

Se puede observar cómo se concibe que la labor de intelectual no se vincula con la praxis del docente, pareciera que el intelectual se encuentra más entre los tradicionales círculos “académicos”, que parecen desempeñar todavía el papel de dirigentes de la opinión. Si se retoma lo desarrollado hasta ahora en el contexto de la macrocategoría **E) Impostergables en formación docente**, sobre los objetivos de la educación y los valores en que se basa la acción educativa en una sociedad, se observa una distancia entre la expresión de esa “conciencia política” y estas posturas narradas recientemente. Postura que también se contradice con lo que surge a partir del análisis de los datos, cuando se hace hincapié en que el docente en la formación académica universitaria del estudiante no puede ni debe inhibirlo en la búsqueda intelectual, en la capacidad de pensar,

de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de lo preestablecido, dado que, precisamente, en tanto profesor, tiene como función un trabajo liberador basado en un proceso dialógico de aprendizaje (Freire en Bell Jiménez, 2017). En esto es fundamental el respeto que el educador debe tener a la capacidad crítica del educando, dando lugar así a la categoría denominada **E.3. Diálogo entre educador y educando**. Así, los testimonios revelan lo siguiente:

...nuestra función no debería ser imponer una idea... es más, a veces nos tenemos que morder porque uno a lo mejor espera que los otros piensen como nosotros, pero bueno... uno tiene que enseñar y educar para que el otro tenga su propio pensamiento, aunque sea opuesto al mío... yo, dar todas las herramientas, y bueno, discutiremos, pero lo mejor es que cada uno forme su propio pensamiento, concepciones, opiniones... (E-1)

...aunque es un tema muy tabú, que el docente exponga su posición política adentro del aula, no me parece que esté mal... eso es como que nos nutre a nosotros para pensar o para decir “me siento más identificado con este, o me siento más identificado con este tipo de pensamiento”, ehh... me parece que eso también es educar... justamente educar tiene que ver con una práctica política, entonces no me parece que esté mal. (E-3)

En estas expresiones, queda demostrado cuán fundamental es la actuación del docente, entendida como la actuación de un docente progresista, puesto que es quien facilita el diálogo “con el” educando y no “al” educando, donde la enseñanza no es solo transferencia de conocimiento, sino un acto colaborativo de construcción de conocimiento que nace para una praxis transformadora (Castro, 2020).

Se entiende que esta es la razón por la cual el educador no puede transformar su palabra en activismo que obligue a determinadas acciones, ni tampoco puede transformar su discurso en palabrerías que ideológicamente



induzcan ciertas posiciones, ya que una u otra nada transforman realmente, no emancipan al educando, sino que lo “esclavizan” a opciones determinadas por otros. Al contrario, “será tanto más humanista cuanto más verdadero sea su quehacer, cuanto más sea una realidad su acción y reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en con-vivencia” (Freire, 2002, p. 19).

Clara es la percepción que tienen los estudiantes a los cuales entrevistamos acerca del planteo que estamos realizando. Sin embargo, preocupa que, sobre la base de estos testimonios, pareciera que la función del docente universitario en muchas ocasiones no fuera progresista o humanista.

...una profesora que me gusta mucho, pero pienso muy distinto de ella, te incita a que vayas a las marchas con los pañuelos verdes y demás, y a mí me choca, me choca mucho... entonces ligás la enseñanza a cuestiones que están politizadas, que son casi partidarias, no es que formás políticamente, porque estás induciendo a que el otro piense como vos. (E-1)

...yo pienso que lo más importante y lo valioso de un profesor es que nos dé los elementos para poder hacer nuestras propias críticas y tener nuestra propia visión de la realidad, no que nos digan cómo pensar, y esto en todos los niveles, a veces no es que nos dicen lo que tenemos que pensar, pero uno se da cuenta que te van induciendo y además eso genera también, que es lo que no me gusta, que muchos no se dan cuenta, es lo contrario de la libertad... allí a un paso de casi de adoctrinamiento, hay ahí, ahí... algo serio... (E-5)

Freire (2002) nos recuerda que en educación es fácil extraviarse, por ejemplo, hacia un “ideologismo partidario” como el que parece están expresando los entrevistados en algunos testimonios, en referencia a la práctica de algunos docentes. Y esto sucede porque los educadores siempre tienen que valorar, intervenir,

escoger, decidir, tarea difícil que exige especial atención de los docentes quienes, desde sus inicios, han decidido ser sujetos y no medios para que se imponga un nuevo colonialismo. Esto significa que el educador, en su labor pedagógica, no asuma una actitud autoritaria y directiva, prescribiendo o determinando su propia opción como válida para los demás, otorgando legitimidad solo a sus perspectivas. Luchar contra este potencial colonialismo es posible si se generan lugares de escucha al educando y se fomenta una relación dialógica en la praxis educativa, fundamentalmente presente en la toma de decisiones compartidas.

Finalmente, en el contexto del análisis de la categoría denominada **E.4. Articulación formación docente y discapacidad (Conjuntamente con C.3.a. Formación docente y discapacidad)**, se comprende que la educación debe contribuir a que las personas estén conectadas con su espacio y tiempo, conozcan su historia, el contexto y la diversidad presente en él; no puede la formación docente eludir estas premisas. Es así que, al vincular esta afirmación con el tema de la discapacidad, se cree que esta no debe estar ausente en los currículos de formación. Es decir, si la educación tiene como objetivo la transformación del mundo, si es movimiento que nos construye como persona y también nos ayuda a transformar la realidad, es fundamental en la formación de todo docente el abordaje de la temática de la discapacidad, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social (Castro, 2020).

Asimismo, desde los datos empíricos en los testimonios de los estudiantes, hay quienes expresan que la situación de formación docente en la universidad no camina en este sentido. En sus propias palabras, expresan lo siguiente:

...el tema de la discapacidad me parece que es bastante tabú... además los docentes siguen siendo los mismos, en las prácticas y demás, de hecho, una de las docentes de la

práctica docente piensa que nosotros los [menciona su disciplina] no podríamos enseñar en una escuela especial, porque eso es para otra carrera, para otra cosa... (E-1)

...¿Qué hago si me toca un alumno ciego? ¿Cómo trabajo? ¿O si me toca un alumno sordo? ¿Qué hago? No se toca esta formación... sí hay una materia que nos enseñan desde un punto de vista patológico... cómo se comporta el chico y cómo aprende a hablar... es decir, no nos enseñan a enseñar, no nos enseñan a habitar con personas con discapacidad...(E-3)

...yo cuando entré a la escuela no sabía qué hacer, no sabía qué era una adaptación curricular, no sabía lo que era un acompañante terapéutico, no sabía lo que era una profesora en educación especial, no sabía lo que era una discapacidad, porque nunca tuve contacto con esta realidad y cuando la tuve me quedé en la nada... es una gran falencia de la universidad, en ese sentido habría que mejorar la formación porque es nula, no tenemos nada. (E-4)

...prepararse para eso, para el contacto con el otro y las diferencias... -¿Y la formación docente de grado prepara para eso? -Noooo, para nada, para nada... y no tiene que ver con discapacidad, tiene que ver con que todos somos diferentes... (E-5)

El abordaje de la temática de la discapacidad en la formación docente es necesario e imperioso, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social. Por ello, se requiere asegurar que los espacios de formación aboguen por el respeto a la diferencia y se constituyan en lugares de aprendizaje en relación con los derechos humanos y la discapacidad (Castro, 2020).

¿Por qué entonces se invisibiliza el tema de la discapacidad? ¿Por qué no hay abordaje curricular en tal sentido? Hay ideas tradicionales de esta formación, según la cual los profesores educaban a un grupo "homogéneo" de estudiantes (Castro, 2020).

Es claro que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes; para que esto sea posible, es fundamental contar con docentes que puedan dialogar con los nuevos desafíos y demandas. Se requiere de un profesional que conozca su área de estudio en profundidad, pero también se aspira a que ese mismo profesional pueda abordar la enseñanza de dicha disciplina en los distintos espacios educativos, con sentido inclusivo, con estrategias para que todos aprendan (Castro, 2020).

“...es fundamental en la formación de todo docente el abordaje de la temática de la discapacidad, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social.”

(Castro, 2020)

Conclusiones aproximativas. A modo de reflexiones finales

Acerca del conocimiento académico-profesional construido y del currículo procesual en la formación docente recibida: reflexionar prácticas educativas inclusivas

Hay coincidencias absolutas entre los datos recopilados por medio del cuestionario y las entrevistas, donde, a partir de una revisión crítica acerca de sus procesos de formación académica universitaria, aparecen, por parte de los estudiantes entrevistados, cuestiona-



mientos hacia la manera en que se desarrolla el currículo en los aspectos procesales-prácticos en las diferentes carreras que cursan. En sus palabras, se trata más bien de una formación altamente disciplinar en función de contenidos que “solo se transmiten”, con un marcado predominio de aquellos hechos, conceptos y principios propios de cada disciplina como núcleo central del aprendizaje, dejando de lado conocimientos y procedimientos (sobre todo, los provenientes de las áreas sociales), así como actitudes y valores.

No solo expresan disconformidades, sino que además solicitan revisar en la formación docente de grado el predominio de una enseñanza enciclopedista y tradicional en el ámbito universitario, lo que a su decir también genera prácticas de enseñanza con estructuras rígidas, vinculadas a “lecciones expositivas-magistrales”, omitiendo la necesaria vinculación entre teoría y práctica, en un marco dialógico reflexivo de praxis. Lo que resulta de un valor incalculable es la manera en que estos estudiantes demuestran la concientización antes aludida.

En consonancia con lo expresado, se advierten también posicionamientos que expresan con suma claridad la convicción de que el quehacer docente debe buscar la transformación del sujeto y de la realidad en la que vive ese sujeto, atendiendo a las variantes espacio-temporales, con un permanente diálogo autorreflexivo y reflexivo, y retomando aspectos filosófico-epistemológicos para generar saberes y conocimientos en pos de una sociedad más inclusiva y con justicia social. También señalan que la necesidad de incluir determinados contenidos en el currículo o programa de estudios conlleva una discusión no solo de aspectos científicos o técnicos, sino también acerca de componentes ideológicos y fundamentalmente políticos.

Destacan como contraproducente, tal como afirman muchos de ellos, que esta reali-

dad no es la que siempre han vivido en su condición de estudiantes, en donde en más de una ocasión han percibido intereses manipulativos por parte de sus profesores. Manipulación que no siempre se refería a política educativa, sino que se vinculaba con política partidaria, lo que consideran acciones sin ética, dado que emancipar al educando, reflexionar en con-vivencia con él, no implica ideologizarlo.

Por ello, con este nivel de reflexión, resulta contradictorio que al mismo tiempo expresen dificultades para reconocerse a sí mismos como “docentes intelectuales transformadores” (Giroux, 1997), como parte de una acción educativa políticamente significativa (la cual ellos mismos consideran su función principal como docentes). Tal vez esta orientación técnica-disciplinar que señalan como constitutiva del currículo procesual en varios de estos profesorados es lo que condiciona la mirada de estos estudiantes para reconocerse a sí mismos (al menos de forma consciente) en su función de intelectuales transformadores, incluso demostrando absoluta credibilidad en el potencial transformador de la educación en pos de la búsqueda de equidad social.

Además, quizás el problema es la vacancia de otros espacios más críticos que promuevan una formación pedagógico-social más sólida. Es así que, al estar convencidos acerca de lo esencial que resulta concebir la formación de grado en el contexto de un proyecto político-pedagógico, donde la acción del docente como constructor de una transformación es fundamental, la reclaman de manera tan convincente.

Posiblemente por ello, también entienden que la universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades en relación con la necesidad de poner en práctica una formación basada en estos principios y acciones. Al respecto, consideran que es necesario generar discusión acerca de los objetivos con que se forma a los profesionales (profesores en este

caso), evaluando los modelos formativos con el objetivo de analizar los supuestos que sustentan esa formación (Sanjurjo, 2016).

Y en este sentido, como trabajadores de la institución a la que hacen referencia los estudiantes, se sabe que los posicionamientos teóricos, epistemológicos, políticos y pedagógicos explicitados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) están en consonancia con postulados crítico-reflexivos que lamentablemente parecen ser escasamente considerados y/o manifestados, según las voces de los estudiantes, en las formaciones que reciben, donde hay un fuerte predominio de la teoría sobre la práctica, con escasa reflexión crítica sobre la praxis, lo que llevaría a pensar en una formación más bien de corte positivista, tecnicista.

Lo que más preocupa a los estudiantes en este aspecto es la pérdida casi total (excepto en la práctica docente al final de la carrera) del intercambio con la realidad contextual educativa, ya que la formación de grado se circunscribe a los límites de la propia institución universitaria con un marcado predominio de contenidos teórico-disciplinarios. Consideran que solo el recupero de la praxis situada y contextualizada es alternativa para retomar el tan ansiado camino de la transformación social que se busca desde la educación en general y desde la universidad en particular.

Es así que admiten que esta reflexión favorecería una formación orientada al reconocimiento de las subjetividades diferenciadas, en la cual estudiar los procesos de inclusión educativa resulta esencial para las personas en situación de discapacidad y para ellos mismos como profesores. En un principio, en algunas preguntas referidas a la necesidad de formación docente de grado respecto al ámbito de la discapacidad, pareció manifestarse alguna discordancia entre aquellos que solicitaban una "receta metodológica" para intervenir educativamente, y otros que podían analizar la

situación de manera más compleja, entendiendo que el educador tiene la responsabilidad de atender al derecho a la educación de todos los educandos. Luego, todas las evidencias recogidas mediante las entrevistas expresan concepciones acerca de la urgente necesidad de cambios en la formación de grado, en particular en relación con la segunda opción comentada.

Cambios que reconocen no solo como necesarios, sino como imprescindibles, debido, entre otros aspectos, a que entienden que la función docente no es solo enseñar, sino enseñar considerando las diferencias de los educandos, diferencias que cuando refieren a cuestiones de discapacidad no la observan como anormalidad o alteridad. Entienden que en su futuro profesional como docentes, las personas en situación de discapacidad constituyen un colectivo que seguramente formará parte del grupo con el cual se vincularán. Y en este sentido, afirman que el docente deber ser promotor de esas diferencias y de la aceptación de las diversidades, precisamente como garante de la inclusión educativa y ciudadana, en búsqueda de un mundo cualitativamente mejor, con justicia y equidad social.

“Entienden que en su futuro profesional como docentes, las personas en situación de discapacidad constituyen un colectivo que seguramente formará parte del grupo con el cual se vincularán.”

Esto mismo es lo que les permite observar que en la formación actual no existe la profundización de contenidos que pongan en juego aspectos pedagógicos, didácticos, meto-



dológicos y éticos de la enseñanza, así como la relación entre docentes y estudiantes en situación de discapacidad, aspectos que ellos señalan como fundamentales a la hora de pensar y reflexionar acerca de los procesos de inclusión educativa y de las prácticas que los sostengan.

Prácticas educativas permeadas por un sentido inclusivo del currículo: quehacer del profesor en las intervenciones con personas en situación de discapacidad

Los estudiantes entrevistados entienden que estas prácticas se sostienen en un diálogo caracterizado por el respeto mutuo entre educador y educando, donde ningún actor asume primacía sobre el otro respecto de la capacidad de pensar, argumentar, así como tampoco en la legitimación de miradas o perspectivas personales. Es decir, creen en una acción no manipuladora, en especial por parte del docente, para que el verdadero intercambio educativo se produzca, intercambio que al mismo tiempo potenciaría los procesos de inclusión.

Reconocer al sujeto en su subjetividad, permitirle la manifestación de su "intimidad" (Pérez de Lara, 2001) sería acorde a una práctica educativa inclusiva con sentido humanizador freiriano, emancipadora de los sujetos. Por ello, creen que el significado inclusivo del quehacer docente se basa en la defensa y promoción de prácticas en donde todos tengan y sientan la libertad de participar en condiciones de igualdad, donde se respete la capacidad del sujeto para opinar, decidir, argumentar, características de las verdaderas prácticas de inclusión educativa.

Permanentemente, argumentan que si estas se abordan desde el comienzo de la formación inicial como contenidos que constituyen parte de los planes de formación docente, luego se facilitan y potencian en la futura práctica profesional. Los estudiantes entrevistados

consideran que hay, al respecto, una vacancia curricular, así también en lo referido a la temática vinculada con la discapacidad. La invisibilización de esta realidad contribuye a dificultar el pensarse y analizarse como profesores en esta situación, debido a que se quedan sin conceptos para abordarla, y no encuentran elementos para reflexionarse. Asumen con seguridad que la riqueza de la inclusión educativa no solo repercute en los estudiantes sino en los propios profesores. Aun así, reconocen que en la realidad actual observan dificultades no solo en relación con los aspectos que aludíamos anteriormente, sino también con aquellos que son ocasionadas por la misma dinámica escolar e institucional, en especial en el nivel educativo secundario (donde la mayoría de ellos ejercerá su quehacer).

No obstante, son muy conscientes respecto de que ese quehacer no se trata solo de administrar un currículo sin considerar además estos otros condicionantes y, en especial, a los estudiantes con quienes establecer el diálogo educativo. Ello implica, según sus testimonios, la tarea fundamental de enseñar en contextos donde en muchas ocasiones resultan fundamentales las adecuaciones curriculares, como así también la consideración de otros emergentes que se presentan en el contexto áulico (económicos, afectivos, de vulnerabilidad, etc.), para realmente llevar adelante procesos educativos inclusivos para todos.

También rescatan la importancia de considerar las diferencias del sujeto, no para subestimar sus posibilidades, ni para mirarlo como anormal, puesto que entienden que cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba. "Cuando a un ser, a cualquiera, se le impone el contorno opaco de su identidad, algo del gesto de enseñar acaba (...) un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre" (Bárcena y Skliar, 2015, p. 21).

Es decir, considerar estas diferencias implica, según sus testimonios, rescatar la necesidad de estar atentos a las particularidades de cada uno para “ayudar a construir su manera de expresión”, sobre la base del respeto por su singularidad, donde se dé lugar a la escucha atenta, donde el profesor pueda tener en cuenta necesidades, intereses, motivaciones, etc. Y donde la creación del vínculo entre educador y educando sea la base sobre la que se asiente la enseñanza, entendiendo que “la misión de una enseñanza educativa es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” (Morin, 2001). Afirman que estos procesos de inclusión educativa tienen que ver con el aprender, pero también con el vivir y tener experiencias conjuntas.

Finalmente, consideran que estas prácticas inclusivas no deben surgir únicamente como cambios provocados por aspectos legales, porque esto va en detrimento no solo del respeto hacia los educandos sino de una inclusión verdadera tanto a nivel educativo como social, entendiendo la importancia que adquiere el contexto local y global para estos procesos.

A modo de cierre

La inclusión educativa juega un papel decisivo (aunque no el único) para que el acceso a los derechos no se quebrante por un contexto que marca desigualdades y exclusiones. Es decir, la inclusión es básica para construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, porque realmente estamos convencidos de que otra educación y otra sociedad son posibles (Echeita y Sandoval, 2002).

Para avanzar hacia una educación con estas características, como bien expresan los testimonios, no podemos seguir pensando que “más de lo mismo” es la respuesta para buscar esa equidad y justicia social. Es necesario

un cambio profundo respecto de la formación docente, en orden a lo que hemos desarrollado, sin duda complejo, pero necesario como la envergadura de lo que hoy se observa: desigualdad, inequidad, exclusión, marginación.

Seguramente no se puede entender con ingenuidad que estos logros se darán solo y simplemente con modificaciones y cambios en los planes de formación y en el currículo procesual, pero de seguro son necesarios para las pretendidas transformaciones que se buscan en la sociedad en general. Es decir, estamos en presencia de una realidad multidimensional que requiere cambios en algunas de esas dimensiones para provocarlos en otras. Entonces qué mejor que comenzar por la formación de los profesores (Castro, 2020). La “educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con los lugares [sino que] es, antes que nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Echeita y Sandoval, 2002, p. 44). Resulta por tanto imprescindible revisar esta formación. 



Referencias

- Achilli, E.** (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- Ardiles, M.** (2009). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Educere*, 13(45), 306-310. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n45/art06.pdf>
- Bárcena, F. y Skliar, C.** (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teías*, 16(40), 06-27. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24547>
- Bell Jiménez, A.** (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista SEP*, 15(2), 37-48. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1961>
- Castro, S.** (2020). *Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados*. (Tesis de maestría inédita). Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Davini, M. C.** (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>
- Ferry, G.** (1990). *El trayecto de la formación. los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G.** (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P.** (2002). Educación y cambio. [Archivo PDF]. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Giroux, H.** (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Glasser B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Goetz J. y LeCompte, M.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S.** (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y E. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Traducción de Mario E. Perrone.
- Maxwell, J.** (1996). A model for qualitative research design. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp. 63-85). Traducción de M. L. Grafigna.
- Maxwell, J.** (1996). Methods. What will you actually do? En J. Maxwell (ed.), *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp. 1-13). Traducción de M. L. Grafigna.
- Mayz Díaz, C.** (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>

- Monasta, A.** (1993). **Antonio Gramsci** (1891-1937). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4), 633-649. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/gramscis.pdf>
- Morin, E.** (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peña, P. y Ruiz Morón, D.** (2006). La formación docente: entre la indiferencia y la seducción. *Educere*, 10(32), 49-54. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603208.pdf>
- Pérez De Lara, N.** (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez Jiménez, C.** (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 311-353. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215004.pdf>
- Perrenoud, P.** (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Sánchez Carreño, J.** (2012). La formación de los profesores. *Acción Pedagógica*, (21), 58-63. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/accion/v21n1/art07.pdf>
- Sanjurjo, L.** (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/11775>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tallaferro, D.** (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf>
- Tello, C.** (2006). Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere*, 10(33), 293-301. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20062/articulo12.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vogliotti, A., Ledesma M., Roldan, C. y Clerici, J.** (2012). *Crear, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras*. Río Cuarto: UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/978-987-688-344-3.pdf>