

ARTÍCULO

La inclusión como perspectiva pedagógica y contenido en la formación de profesores. Demandas a la formación desde la práctica profesional aprendida

BEDETTI MARÍA BELÉN | Universidad Nacional del Sur. Argentina
belen.bedetti@uns.edu.ar · ORCID: 0000-0002-5927-5389

FANESI MARÍA LAURA | Universidad Nacional del Sur. Argentina
mlfanesi@gmail.com · ORCID: 0009-0007-8044-5876

MONTANO ANDREA | Universidad Nacional del Sur. Argentina
amontanoar@yahoo.com.ar · ORCID: 0009-0001-2482-3509

Recepción: 28/10/2025. Aceptación: 23/2/2026. Publicación: 21/4/2026.

Resumen

En el marco de la investigación «La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados» (2019-2023), este artículo profundiza el estudio de la perspectiva de discapacidad como contenido de la formación inicial docente para los niveles inicial y primario en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina). Desde un enfoque cualitativo, se relevó información a partir de un cuestionario administrado a graduados, entrevistas a graduados y profesores de las carreras, y el análisis de documentos: planes de estudio y programas de la asignatura Taller opcional. Entre los hallazgos del trabajo investigativo realizado interesan: 1) la perspectiva pedagógica de inclusión como contenido en los planes de estudio; 2) las demandas de los estudiantes y las propuestas institucionales que buscan dar respuesta desde la formación inicial docente; y 3) la inserción profesional como docentes de los niveles inicial y primario desde las voces de los graduados. Las conclusiones invitan a pensar en instancias de intervención tanto en el diseño del curriculum como en su desarrollo, considerando la educación inclusiva como una perspectiva transversal a todas las instancias de formación.

Palabras clave: práctica profesional aprendida, profesorados de educación inicial y primaria, educación inclusiva

The inclusive education perspective as content in teacher training. Demands from learned professional practice

Abstract

As part of the research "The learned professional practice. Insertion into the teaching job market and professional development from the perspective of recent graduates" (2019-2023), this article aims to study the inclusive education as content in the initial teacher training for early childhood and primary education at the National University of the South (Bahía Blanca, Argentina). Using a qualitative approach, information was gathered through a questionnaire administered to graduates, interviews with graduates and professors of the programs, and document analysis: curriculum plans and course syllabi for the elective workshop subject. Among the findings of the research, the following are of particular interest: 1) the pedagogical perspective of inclusion as content in the curricula; 2) the demands of students and institutional proposals aimed at responding through initial teacher education; and 3) the professional insertion of initial and primary education teachers, as narrated by the graduates. The conclusions encourage reflection on intervention opportunities both in curriculum design and its development, considering inclusive education as a cross-cutting perspective throughout all stages of teacher training.

Keywords: professional practice learned, Initial and Primary Education Teachers, inclusive education

Introducción

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) «*La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados*» (2019-2023), indagamos acerca de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral, dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y situadas, para «reponer» aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, la investigación buscó desplegar los siguientes interrogantes:

- ¿Qué elementos conforman la práctica profesional aprendida? ¿Cómo podría definirse esta categoría?
- ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario?
- ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio?
- ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta los graduados a la hora «reponer» aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

A partir de estos interrogantes, el trabajo investigativo se orientó hacia los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida*.
- b) Indagar acerca de aquellos espacios (materias, proyectos de extensión, proyectos de investigación, entre otros) en los que, durante la formación, la enseñanza de las prácticas profesionales fue relevante tanto en los contenidos como en las formas de su tratamiento pedagógico.
- c) Analizar las demandas de la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario y su relación con los planes de estudio vigentes en las distintas instituciones, universidades e institutos superiores.
- d) Reconocer y contextualizar las estrategias desarrolladas por los graduados para responder a las demandas del mundo laboral.

e) Sistematizar resultados acerca de la inserción de los graduados en contextos laborales en relación con las diferentes propuestas de formación docente de la ciudad.

A partir de los resultados de la investigación realizada, este artículo focaliza uno de los casos abordados —las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS)— y profundiza su estudio respecto de la perspectiva de discapacidad como contenido de la formación inicial docente para los niveles inicial y primario. En las carreras referidas y reiteradamente desde el año 2015, los estudiantes eligen abordar en el espacio Taller opcional, del cuarto año del plan de estudio, la Educación Inclusiva. Este espacio curricular constituye una asignatura en la que los estudiantes demandan y escogen propuestas que retoman sus intereses y necesidades.

En las entrevistas en profundidad realizadas, se reiteran las referencias de los graduados a saberes relativos a la educación inclusiva que requiere la práctica profesional docente y que no fueron suficientemente abordados —o directamente no fueron abordados— en la formación docente inicial. Este tipo de testimonios recurrentes pueden interpretarse desde dos posiciones: quienes interpelan distintos aspectos de la formación inicial, con expresiones como «a mi no me formaron para eso», y quienes destacan situaciones del trabajo en contexto que entienden como inabarcables desde la formación inicial.

A los fines de este artículo y desde las voces de los graduados, focalizamos la necesidad de explicitar las concepciones que allí se esconden acerca de la diversidad, la discapacidad, las personas con discapacidad, la escuela y su posicionamiento en relación con la discapacidad, el lugar de las personas con discapacidad en la escuela, las prácticas de integración, y las prácticas de inclusión. Consideramos que revisar las representaciones subyacentes resulta indispensable para avanzar en la problematización de la inclusión educativa como perspectiva pedagógica en la formación docente.

Marco conceptual

Educación inclusiva y discapacidad

Para enmarcar la problemática que nos proponemos abordar en este artículo, consideramos prioritario destacar los cambios originados como consecuencia de la aparición de la perspectiva inclusiva en el campo educativo desde los 90 a partir de la lucha de las personas con discapacidad. Este movimiento impulsó el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva y se materializó en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Asimismo, la Observación General N.º 4 (2016) sobre dicho artículo, reconoce que la inclusión tiene un alcance más amplio: se lleva a cabo no sólo con personas con discapacidad sino también

con aquellas a quienes se excluye por factores como la edad, el género, la lengua, la orientación sexual, la pobreza, el encarcelamiento, entre otras cuestiones.

A partir de estos presupuestos, y si nos circunscribimos a las instituciones educativas, los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva —adaptada a las necesidades de todos— como regla, reservándose la educación especial como última medida (Palacios, 2008).

En este sentido se amplían las implicancias del término inclusión. Ainscow y Echeita (2010) profundizan esta perspectiva, sobre la base de cuatro elementos:

- La inclusión es un proceso: se la debe pensar como una búsqueda constante por desarrollar mejoras para responder a todos los alumnos;
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, es decir, se debe pensar en su asistencia a las instituciones educativas, en la calidad de las experiencias que atraviesan en la escuela y en los resultados que obtienen en sus aprendizajes;
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras resulta central dentro de la perspectiva de inclusión, ya que estas impiden el pleno ejercicio de los derechos. Por lo tanto, se vuelve imprescindible detectarlas para poder elaborar planes de mejora;
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Ello supone poner la atención principalmente en los grupos de estudiantes vulnerados y, siempre que sea necesario, llevar a cabo medidas para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

La educación inclusiva plantea principalmente la convicción de que la educación es un derecho de todas y cada una de las personas y que este derecho implica el acceso a aprendizajes de calidad con equidad. Con frecuencia surge la duda acerca de los alcances y el significado del adjetivo *inclusiva*. Adherimos a las palabras de Echeita (2022) quien sostiene que este término implica imaginar, crear, desear, que todos los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar tengan oportunidades equiparables para poder estar juntos, en los mismos espacios, reconociéndose, respetándose en sus singularidades y diversidades, aprendiendo sin los límites impuestos por expectativas ajenas. Desde hace más de 15 años, la educación inclusiva, es además, un derecho legalmente reconocido y amparado jurídicamente al más alto nivel ya que tiene el respaldo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Asimismo, resulta frecuente escuchar la pregunta o la duda acerca de a quién se hace referencia cuando se habla de educación inclusiva. La respuesta puede rastrearse en los años ochenta, cuando se empezó a hablar de los alumnos

con Necesidades Educativas Especiales, lo que significaba hablar de estudiantes con trastornos en su desarrollo motriz, sensorial, cognitivo o social, así como también alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

De manera sintética se podría decir que desde la Declaración de Salamanca (1994), que planteó «una educación para todos» a partir de pensar instituciones que incluyan a todos, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), se comienza a gestar lo que después será denominado como inclusión, claramente con todos los matices que se fueron sucediendo a lo largo de los años.

Según Ainscow y Miles (2008) algunos cambios que surgieron a partir de la Declaración de Salamanca (1994) fueron:

- a. La inclusión referida a la discapacidad y a las «necesidades educativas especiales»;
- b. la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- c. la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- d. la inclusión como promoción de una escuela para todos;
- e. la inclusión como la Educación Para Todos.

Entonces, siguiendo lo que plantea el último informe sobre la educación global en el mundo (UNESCO, 2020), cuando hablamos de educación inclusiva estamos haciendo referencia a todo el alumnado, sin excepción. Es decir, todo el alumnado importa y debe ser reconocido en sus derechos independientemente de sus condiciones personales como el estado de salud, económico, social, de procedencia o de cualquier otro tipo. Así, es claro que una perspectiva de educación inclusiva implica que se tomen en cuenta las necesidades de cada estudiante y que todos y cada uno de ellos participen y logren objetivos juntos.

De la misma manera, en lo relativo a la discapacidad, es importante tener presente que no se trata de un concepto que refiere al individuo, es decir, que responde a las características que tiene una persona, sino a las condiciones que tiene el medio, sociedad, institución, entre otras, para contemplar a todas las personas con sus singularidades. La educación escolar de las personas con discapacidad ha ido modificándose en su transcurrir histórico. Entre las conceptualizaciones que se han realizado podemos encontrar distintos modelos.

En los primeros tiempos de la humanidad, las personas con alteraciones manifiestas eran excluidas, rechazadas y consideradas innecesarias, en lo que se denomina el Modelo de prescindencia (Palacios, 2008).

Luego, se puede reconocer un Modelo rehabilitador, en cuyo planteo las personas dejan de ser inútiles e innecesarias, pero en la medida en que sean rehabilitadas. El objetivo central pasó a ser el de normalizar a las personas, aunque ello implique ocultar la diferencia que la misma diversidad funcional representa. Así el «problema» pasa a ser de las personas, de sus limitaciones, quienes deben

adaptarse, curarse o cambiar. Este modelo, aun con sus limitaciones, logró importantes avances en lo que respecta al reconocimiento de derechos para las personas con discapacidad, tal es el caso de las políticas de atención a la salud, la institucionalización, la educación especial, entre otros. La crítica más radical que se le ha formulado se fundamenta en la creencia de que la persona con discapacidad se considera desviada de un supuesto estándar de normalidad; el pasaporte de esta perspectiva es la integración (Arnaiz Sánchez, 2019).

El cambio en el eje de esta concepción viene de la mano de la perspectiva que propone el Modelo Social (Palacios, 2008). Aquí el problema deja de explicarse a partir de la «deficiencia» de la persona y pasa a explicarse desde las «deficiencias» que tiene la sociedad y que se manifiestan en barreras discapacitantes. Desde este modelo queda establecida una estrecha relación entre la asunción de valores intrínsecos a los derechos humanos, como así también a la dignidad humana y a la libertad personal, propiciando la inclusión social.

| 7

Educación inclusiva y formación docente: una aproximación conceptual

A partir de ello, cabe referirnos al rol de la formación de docentes en el marco de la educación inclusiva. En función de los cambios de perspectivas y modelos señalados, una educación inclusiva y, por ende, transformadora de las relaciones sociales demanda a los docentes práctica reflexiva e implicación crítica (Perrenoud, 2004). A partir de los aportes de Schön (1983, 1987, 1991), el autor sostiene que la práctica reflexiva es colectiva y metódica, se inscribe como rutina en el trabajo ya que no se reduce a la resolución de crisis o problemas y el docente se asume como parte del objeto de la reflexión: su propia relación con el saber, las relaciones de poder, las instituciones, entre otras cuestiones. La práctica reflexiva da lugar a la construcción de saberes profesionales a partir de los cuales los docentes pueden diseñar sus propias propuestas, especificar y situar el trabajo prescripto en función de los estudiantes y sus características, el entorno, los colaboradores, los recursos disponibles, así como también los obstáculos encontrados o posibles.

Todo esto conlleva la implicación crítica y activa del docente en el debate social sobre las finalidades de la escuela y sus relaciones con la sociedad (Perrenoud, 2004). Según el autor citado, esta se daría en cuatro niveles: cooperar y funcionar en red; vivir el centro como una comunidad educativa; sentirse miembro y garante de una verdadera profesión; y dialogar con la sociedad.

De esta manera, volviendo al objeto de nuestro trabajo, la responsabilidad acerca de la educación inclusiva no recae en los docentes considerados individualmente, sino que la práctica reflexiva y la implicación crítica resultan «hilos conductores del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el conjunto de los formadores y de las unidades de formación según modalidades múltiples» (Perrenoud, 2004, p. 190).

Tal como plantea Sandoval Mena (2008) acerca de la tarea docente, «la empresa es demasiado ardua si trabajamos solos, las funciones se han multiplicado y son necesarios apoyos (emocionales, didácticos, tecnológicos...) para hacer frente a todas ellas» (p. 150). Así, resulta indispensable pensar y desarrollar un abordaje colaborativo que incluya a los profesionales de las instituciones educativas y también a las familias, a quienes trabajan con los niños y jóvenes por fuera de la escuela, entre otros actores.

En este sentido, la inclusión sólo será posible si los docentes son agentes de cambio, multiplicadores de buenas prácticas (Ainscow y Miles, 2008; Zabalza Beraza, 2012; Anijovich y Mora, 2010) y esto demandará ciertos saberes específicos para trabajar con la firme convicción de que todos los alumnos pueden aprender. Para que estos cambios comiencen a ser permanentes y no situaciones aisladas se considera clave que los sistemas educativos propicien oportunidades de formación a sus docentes. La capacitación docente de calidad es, según la UNESCO (2009) vital para la enseñanza inclusiva.

En concordancia con ello, la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) planteó en el año 2021 algunas pautas que podrían ser útiles para tener presentes al momento de pensar aulas más inclusivas:

1. Reconocer que todas las personas pueden aprender;
2. problematizar las prácticas homogeneizadoras;
3. responsabilizarse por todos los alumnos;
4. trabajar colaborativamente;
5. incluir al estudiantado con discapacidad en todas las materias y actividades;
6. evaluar y certificar los aprendizajes sin discriminación;
7. formarse en pedagogías y didácticas inclusivas.

Entre los contenidos necesarios para una formación docente desde la perspectiva de la inclusión educativa se cuenta la legislación en Derechos Humanos que apoya las prácticas de enseñanza inclusiva (Loreman et al., 2007). No obstante, pensar que los profesores cambiarán sus prácticas educativas simplemente por conocer la legislación y las normativas vigentes, como por ejemplo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, resulta, mínimamente, insuficiente.

Es indispensable incluir entre los contenidos de la formación inicial o continua la reflexión sobre las propias prácticas y su revisión, es decir, pensar cómo trabajar con la diversidad de estudiantes y tratar de encontrar (seguramente de manera cooperativa y colaborativa) lo necesario para que cada persona se sienta parte de su aula.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en los últimos tiempos se han revisado las propuestas de formación docente para que tengan lugar desde una pedagogía

inclusiva que promueva un cambio en las actitudes y acciones de los docentes en su quehacer diario. Estos cambios han implicado trabajar en torno a ciertas herramientas formativas, tales como: la observación docente y la colaboración entre pares; el conocimiento de las normativas que surgen en el plano internacional y a las cuales nuestro país suscribe. Asimismo, desde el lugar de los formadores de profesores se hace indispensable que se aliente a eliminar pensamientos relacionados con que no se tienen las «capacidades» para atender a todos y a cada uno, siempre desde una mirada de trabajo en conjunto, en comunidad, lo que incluye, también, la formación en metodologías y propuestas de evaluación inclusiva (Blanco, 2005).

| 9

Promover pedagogías inclusivas, para quienes forman docentes exige cambios en los valores y en las actitudes de las personas, cambios que implican también revisión de conceptos y modos de enseñar. Por ende, resulta también necesario el trabajo de renovación de planes de estudio y de programas, para reconstruir qué se comprende sobre educación inclusiva con el propósito de construir sociedades más tolerantes y equitativas desde la formación profesional.

Metodología

El proyecto de investigación que dio origen a este trabajo utilizó como referencia metodológica la sistematización realizada por Blaxter et al. (2007) que identifica tres niveles sucesivos en el diseño que corresponden a las estrategias generales, los enfoques y las técnicas.

En cuanto a la estrategia general, en función del recorte del objeto, la formulación del problema, los objetivos y preguntas de investigación, resolvimos trabajar desde la perspectiva cualitativa. Este abordaje permite describir e interpretar los fenómenos que se estudian de manera situada, asumiendo que los contextos singulares habilitan también la comprensión global. Vasilachis (2006) sostiene que la investigación cualitativa se preocupa por las personas vinculadas con el objeto que se aborda en el estudio tanto en sus perspectivas, historias, acciones, entre otros aspectos, que permiten al investigador ubicar el fenómeno a estudiar en el contexto particular en el que tiene lugar. A su vez, la autora, sostiene que los métodos cualitativos, ubicados específicamente en las ciencias sociales, se sostienen en los supuestos del paradigma interpretativo y, desde allí, realizan sus investigaciones.

Dado que con la metodología puesta en juego buscamos generar conocimiento profundo sobre situaciones y procesos, esta se sirvió y enriqueció con los aportes de la tradición de la *grounded theory* y de los desarrollos del interpretativismo en la etnografía y la investigación acción participante. De este modo, aspiramos a desarrollar el problema de investigación tanto teórica como empíricamente, buscando recuperar la perspectiva y la experiencia de los actores sociales para ampliar la comprensión en relación con procesos histórico-culturales más amplios.

El estudio se caracterizó por ser de tipo descriptivo, en la pretensión de interpretar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, así como en la búsqueda de especificar y analizar sus principales propiedades.

Asimismo, la investigación sostuvo la flexibilidad y la interacción recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, ya que pretendimos conseguir la mayor cantidad de información posible sobre el objeto de estudio, al mismo tiempo que lo problematizamos conceptualmente y construimos hipótesis que permitieron mayor precisión en el trabajo de campo.

De acuerdo con Blaxter et al. (2007), en cuanto al enfoque de la investigación, escogimos el estudio colectivo de casos (Stake, 1998), que aborda fenómenos contemporáneos desde la profundidad que requiere la comprensión a la vez singular e integral y, por ello, focaliza en un número limitado de situaciones y hechos.

En esta investigación realizamos un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter et al., 2007) conformado por graduados 2015-2018 de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria que hayan ejercido la docencia durante al menos tres años, egresados de las cuatro instituciones de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca, situada en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Los casos corresponden a la Universidad Nacional del Sur, al Instituto Superior de Formación Docente N.º 3 Julio César Avanza, al Instituto Superior Juan XXIII y al Instituto María Auxiliadora. La selección se justificó en la jurisdicción de pertenencia de las carreras (nacional y provincial), su dependencia (gestión estatal o privada) y particularidades de la institución formadora (confesional, no confesional, gratuita, arancelada, entre otros aspectos). En este sentido, ambas carreras, en función de las instituciones que las ofrecen como propuesta formativa, presentan diversas situaciones acerca de los diseños de sus planes de estudio, así como de su implementación y evaluación, y de los sujetos que intervienen en estos procesos.

En cuanto a las técnicas utilizadas para la recolección de información, utilizamos como instrumentos el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. El cuestionario, que fue autoadministrado, nos permitió relevar datos acerca de las trayectorias académicas de los graduados de la muestra de cada uno de los casos del estudio. Principalmente, apuntamos a conocer sus primeras experiencias laborales y sus valoraciones acerca de la preparación recibida en la formación inicial para las tareas que estas les demandaron.

La entrevista, de tipo biográfica, se realizó a graduados previamente seleccionados en función de sus respuestas al cuestionario, para las que escogimos tanto a quienes se manifestaron conformes con la formación inicial como a quienes reconocieron carencias específicas.

Las entrevistas biográficas fueron semiestructuradas a partir de un protocolo que, en la conversación entre los participantes, fue objeto de distintas intervenciones para favorecer que los sujetos se expliquen en aspectos considerados relevantes para los objetivos de la investigación. Para recuperar

La información las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para el análisis en profundidad.

Las biografías reconstruidas por los entrevistados no sólo ofrecieron información sobre sujetos individuales, sino también reflejaron problemáticas y temas sociales más amplios, como contextos, posibilidades, limitaciones, representaciones y valoraciones, acerca de los quehaceres docentes cotidianos y la formación inicial recorrida, que influyen en la toma de decisiones y configuran diversas trayectorias.

A su vez, realizamos entrevistas a informantes clave de las instituciones formadoras: docentes de espacios de la práctica, autoridades y coordinadores. Al mismo tiempo, para dar cuenta de otros aspectos característicos de las instituciones y de sus ofertas formativas, trabajamos con la técnica de análisis de documentos. En esta instancia el eje estuvo en el abordaje de los planes de estudio y las normativas referidas a las prácticas y residencias docentes de las distintas instituciones que oficiaron como casos de investigación.

El análisis de los datos fue continuo, lo que nos permitió revisar los instrumentos de recolección y su enriquecimiento durante el proceso mismo de investigación. A su vez, la búsqueda de comprensión y explicación nos permitió la elaboración de conceptos que dieran cuenta de las características de distintos aspectos del objeto estudiado.

Finalmente, focalizando el caso objeto de este artículo y el interés específico que convoca, en las decisiones metodológicas incorporamos entrevistas a docentes que han trabajado en espacios electivos vinculados con la inclusión educativa. A su vez, analizamos los programas de tales talleres y revisamos las demandas de los graduados, presentes tanto en los cuestionarios como en las entrevistas biográficas, a la luz de los documentos que hoy proponen cambios en los planes de estudios.

Práctica profesional aprendida y curriculum universitario de formación docente

La formación docente forma parte de una de las finalidades específicas del nivel superior de educación que, en Argentina, está conformada principalmente por dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos superiores, algunos de ellos específicos de formación docente.

Una de las principales diferencias entre el circuito universitario y el de los institutos superiores puede señalarse en torno al curriculum y, por ello, cabe introducir algunas conceptualizaciones que recuperan el lugar de los sujetos sociales en los procesos de construcción curricular. En este sentido, uno de los abordajes más referidos ha sido formulado por de Alba (1995):

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman

una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (de Alba, 1995, p. 59-60)

| 12

Específicamente, en torno al curriculum del nivel superior, cabe mencionar que su organización se estructura y realiza desde documentos curriculares que, de acuerdo con el tipo de institución en el que se desarrolle, asumirá formatos específicos y en los que intervendrán distintos sujetos.

En el caso de los institutos superiores, se enmarcan en un territorio jurisdiccional que comparte la misma propuesta formativa, es decir, el mismo diseño curricular, en todas sus instituciones singulares. En el caso de las universidades nacionales, como es el que estudiamos en este trabajo, cada institución formula y revisa su propia propuesta curricular.

Barco (2005) define los planes de estudio, pensados específicamente para el nivel superior, como aquellos que seleccionan y organizan

Con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas, etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (Barco, 2005, p. 49)

Los documentos curriculares de las propuestas universitarias construyen todos estos componentes desde la misma institución, es decir, tienen un rol fundamental en el diseño de la propuesta y no solo en su implementación. Por ello, entre sus tareas está definir y construir posicionamientos políticos en torno a las carreras ofrecidas, que se materializan en sus planes de estudio.

En cuanto a la formación de docentes, principalmente de los niveles inicial y primario, la política educativa argentina ha concebido a la práctica profesional como eje estructurante e integrador del currículum. En este trabajo recuperamos específicamente la noción de *práctica profesional aprendida*, concepto creado en el marco de la investigación del que este trabajo se nutre y que nombra las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario. Asumimos que la formación de los docentes no terminó cuando finalizaron sus carreras y se graduaron, sino que entendemos que «formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (Ferry, 1990, p. 43).

| 13

El procesamiento de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo nos permitió construir cuatro dimensiones analíticas —estrechamente vinculadas entre sí— desde las que precisamos y profundizamos esta noción. En primer lugar, consideramos que la *práctica profesional aprendida* puede pensarse desde una dimensión institucional, que enmarca y atraviesa las otras dimensiones. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares; las particularidades de cada contexto hacen imposible uniformarlas (por sus características organizacionales, humanas, políticas, títulos que otorgan, entre otras). En este sentido, analizamos dos escenarios donde se pone en juego la construcción de la práctica profesional: la institución como parte del sistema de formación docente y la institución como contexto laboral.

En segundo lugar, se construye la dimensión curricular a partir del análisis de documentos —planes de estudio de las instituciones consideradas en la investigación y Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (2018) y de las voces de actores institucionales y de las propias egresadas. Interesan, en particular, el perfil profesional que orienta la formación en cada caso. Esta categoría visibiliza las tensiones que los docentes manifiestan entre los saberes, herramientas y habilidades construidas —o no— en su formación inicial, y las que consideran necesarias para desarrollar su trabajo. Ahora bien, entre los resultados obtenidos de las 60 encuestas respondidas, más del 70 % de los graduados afirman que las primeras inserciones laborales demandaron saberes que la formación inicial no abordó. Las entrevistas semiestructuradas, al profundizar en los discursos de las docentes, permitieron redimensionar algunas respuestas iniciales del cuestionario autoadministrado. En esta instancia, cobraron mayor visibilidad los rasgos institucionales y propios de las carreras. Entendemos que los aprendizajes realizados en el marco de la formación inicial son resignificados ante a las demandas del mundo laboral y ello permite la identificación de conocimientos que anteriormente no se asociaban a la práctica profesional. A partir de ello, los graduados ponen en juego distintas estrategias para reponer aquello que consideran que faltó

en la trayectoria formativa y que consideran necesario en su desarrollo profesional docente. Más adelante veremos que, dentro de estas necesidades, aparecen en el trabajo de campo realizadas demandas vinculadas con la educación inclusiva.

La definición de la práctica profesional aprendida supone también la dimensión del encuentro profesional (Montano et al., 2020) y remite a espacios que habilitan las primeras interacciones en el ejercicio de la profesión. Allí se generan vínculos y demandas situadas, particulares de cada contexto de inserción laboral, en los que se construyen los propios saberes profesionales. A partir de la reflexión en y sobre la práctica, los graduados reconocen los conocimientos adquiridos y las «deudas» de la formación inicial, mientras forjan las primeras estrategias para reponer aquello que consideran una carencia. En este sentido, la dimensión del encuentro es también un encontrar-se, un movimiento reflexivo: implica una percepción subjetiva y singular que, además, colabora en el proceso de construcción de la propia identidad profesional, ya que —entre otras cosas— permite incorporar y desarrollar gestos del oficio (Montano et al., 2020).

Justamente para nombrar las mediaciones que realizan los graduados para reponer estos saberes recurrimos a la noción de mediadores anfibios, que retoma la categoría «anfibio» desde los aportes de Fals Borda (2002a, 2002b). El sociólogo colombiano utiliza el concepto de «territorio anfibio» para referir a espacios que transcurren cotidiana y constantemente entre el agua y la tierra, «donde los actores desarrollan un conjunto de prácticas, creencias, ideologías y costumbres a partir de la relación con un entorno incierto. Estos territorios constituyen espacios sociales híbridos en los que intervienen diferentes actores que entretienen una red de relaciones» (Montano et al., 2023, p. 42).

Es entonces, ante la incertidumbre que genera el territorio en el que inician su desempeño profesional, que los graduados construyen redes con mediadores para reponer aquello que entienden como carencias formativas.

Finalmente, la cuarta dimensión se vincula con la trayectoria profesional. Esta dimensión involucra aspectos surgidos del análisis de la voz de los graduados entrevistados acerca de la singularidad de la propia trayectoria: los recorridos profesionales realizados, la toma de decisiones en función de las experiencias vividas y los proyectos personales, así como el posicionamiento asumido en el ejercicio de la tarea docente.

Análisis de los hallazgos y discusión

El procesamiento de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo nos permitió construir tres ejes —estrechamente vinculados entre sí— a partir de los que se organizan y presentan analíticamente los resultados de la investigación que da lugar a este artículo. Desde la perspectiva de inclusión, estos ejes articulan la formación docente inicial tanto en sus aspectos estructurales formales

(programas y planes de estudio) como procesales prácticos (implementación de los planes de estudio), con la inserción y desarrollo profesional. A continuación, profundizamos y ponemos en discusión los resultados.

La perspectiva pedagógica de inclusión como contenido en los planes de estudio

A partir de los resultados de la investigación realizada, desde las voces de los graduados y en la polifonía que permite la coautoría con una docente de las carreras objeto de estudio, nos interesó abordar específicamente la perspectiva de discapacidad y, de manera general, la educación inclusiva como contenido de la formación en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS.

Es necesario señalar una situación por demás particular: estas carreras se originaron en la Escuela Normal Superior de la UNS. En este sentido, sus planes de estudios y las dinámicas de funcionamiento las diferenciaban significativamente del resto de las carreras universitarias, acercándolas más bien a las propuestas formativas y dinámicas propias de los Institutos Superiores de Formación Docente, al menos desde su construcción curricular. En el año 2013, los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria pasaron a ser carreras universitarias, y comienza una transformación progresiva. Los planes de estudio vigentes conservan el diseño del Magisterio y, en este sentido, se conforman con 54 y 49 materias respectivamente. En las entrevistas, los testimonios de los graduados permiten concluir que los estudiantes cursan simultáneamente gran cantidad de asignaturas, lo que conlleva dificultades para atender la multiplicidad de demandas, fragmentación en los contenidos que se abordan, y escisión entre la práctica y la teoría. Paradójicamente, varios estudiantes, sobre todo del Profesorado de Educación Primaria, refieren que su primera inserción laboral se da antes de graduarse, en simultáneo a los últimos años de cursado.

Sin embargo, podemos notar que los planes de estudio vigentes habilitan ciertas decisiones que, en este caso, reflejan aquello que los graduados 2015-2018 señalan como carencias formativas y evidencia cómo la práctica profesional puede interpelar y transformar la formación inicial. Nos referimos especialmente a que desde el año 2015 y reiteradamente, los estudiantes eligen en el marco de la asignatura *Taller opcional*, del cuarto año de ambos planes de estudio, abordar la temática de la Educación Inclusiva. Profundizaremos en los contenidos y el enfoque del Taller en el apartado siguiente.

En los últimos años, la comisión responsable de la revisión de los planes de estudio se encuentra trabajando en la elaboración de una nueva propuesta curricular para cada carrera. En un análisis comparativo, a grandes rasgos, se reconoce que los nuevos planes de estudios mantienen cuatro años de duración para las carreras, así como la organización de las materias en tres campos, siendo el de la Formación en la Práctica Profesional el que se constituye en el

eje vertebrador y en el que se conjugan los saberes y habilidades que los estudiantes construyen durante su formación. Por otro lado, se destaca una visible reducción en la cantidad total de materias de cada carrera y, consecuentemente, en la cantidad por año y por cuatrimestre, y un significativo aumento de la carga horaria semanal por asignatura. En el caso de las materias anuales, durante los dos primeros años de ambas carreras están constituidas por las Prácticas Docentes y en el tercero y cuarto año, se agrega un ateneo en cada año. Estos espacios buscan favorecer la articulación de saberes y la problematización de diversas situaciones y cuestiones directamente vinculadas con la práctica profesional. Entre ellos, se incorpora en cada carrera el Ateneo: Perspectivas didácticas y enfoque inclusivo en el Nivel Primario o en el Nivel Inicial según corresponda.

| 16

Las nuevas propuestas curriculares prevén dos asignaturas optativas en el cuarto año. Tal como el *Taller opcional* en los planes de estudio vigentes, estos espacios están pensados como espacios democratizadores que habilitan recorridos diferenciados según intereses singulares por parte de los estudiantes. En este sentido, se duplica la cantidad de materias optativas respecto del plan vigente y, a su vez, se destina a cada materia una mayor carga horaria.

Acerca de la formación docente: Demandas de los estudiantes y propuestas institucionales

Como anticipamos, desde el año 2015 y en forma reiterada en los años siguientes, en la asignatura *Taller opcional* los estudiantes demandan y escogen propuestas que retomen la temática de la Educación Inclusiva.

Si bien se profundiza el abordaje de las propuestas actuales, no se desconoce el devenir del tratamiento de la temática a lo largo de los años, con diferentes denominaciones y enfoques, y a cargo de distintos docentes con diversidad de formaciones de base. En este sentido, el análisis de los programas muestra que la temática se aborda en el Taller opcional por primera vez en el año 2015 con continuidad hasta el 2022 en el Profesorado de Educación Primaria y en 2016 hasta la actualidad en el Profesorado de Educación Inicial. En las denominaciones de los sucesivos talleres se utilizaron distintos términos: necesidades especiales, situaciones complejas, integración e inclusión.

Actualmente, el posicionamiento teórico desde el que se trabaja en el Taller opcional plantea que construir escuelas inclusivas tiene que ver, entre otras cosas, con un proceso continuo que involucra la identificación y eliminación de barreras y la creación de apoyos para la participación y los avances en los aprendizajes de todo el estudiantado. En este sentido, se entiende que la inclusión es para todos sin excepción; no se reduce a las personas con discapacidades (UNESCO, 2020).

Tanto en sus demandas a la formación inicial como en el reconocimiento de aspectos inabarcables por la formación inicial relativos al trabajo docente

en contexto, los graduados entrevistados tienden a identificar educación inclusiva con discapacidad. En el *Taller opcional* y desde una aproximación inicial, este es un primer concepto a revisar y complejizar. Luego, y ya haciendo foco en una perspectiva de discapacidad, se profundiza en el Modelo Social de la Discapacidad que destaca las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Asimismo, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas (Palacios, 2008).

| 17

La inserción profesional desde las voces de los graduados

A partir de los testimonios de los graduados, el posicionamiento teórico referido y la normativa vigente, nos planteamos algunos interrogantes para reflexionar en torno a la afirmación «No estoy preparada para esto», que se escucha recurrentemente entre docentes en formación y en ejercicio. ¿Qué sería «esto» para lo que no me formaron? ¿Qué sería «esto» que no sé cómo nombrar? ¿Para enseñar qué, cómo, dónde y a quiénes me siento preparada? Se entiende que este paso, el de explicitar las concepciones que allí se esconden acerca de la diversidad, la discapacidad, las personas con discapacidad, la escuela y su posicionamiento en relación con la discapacidad, el lugar de las personas con discapacidad en la escuela, la integración, la inclusión, resulta indispensable para avanzar en su problematización (RREI, 2021).

En este sentido y tal como se plantea en el marco teórico, la formación docente puede resultar una barrera. Es recurrente y las entrevistas a los graduados no son la excepción, encontrar expresiones de los docentes haciendo referencia a su escasa o nula formación académica para trabajar con niños con discapacidad o incluso con la diversidad en general, es decir, hay una auto-percepción de que los recursos y los saberes que les fueron transmitidos y que se construyeron durante la formación inicial no son suficientes para enseñar a todos. Esto se evidencia en el siguiente testimonio de un docente del nivel inicial, cuando afirma acerca de su trabajo en una institución de gestión privada:

No tengo ningún acompañante dentro de la sala ni tengo nenes con grandes dificultades de aprendizaje (por ahora), sí hay un par que estamos mirando, pero no hay grandes dificultades y no tengo niños con autismo que por ahí son los casos más complejos dentro de las salas. Pero sí resalta mucho esto de los límites que están empezando a aparecer y aparecen cada vez más, cómo llevar a cabo y cómo trabajar frente a estos límites que no existen en las casas y aparecen en el jardín, límites que no están, eso es lo más complejo. (A-GI2)

A diferencia de ello, una persona graduada del Profesorado de Educación Primaria, recupera una de sus primeras experiencias en una escuela de gestión estatal y ubicada en un barrio de la periferia:

Muchos [chicos] integrados que vos... es lo que te dicen y nada más: no es que alguien viene y te dice cómo trabajar con esos chicos integrados. Por ahí ahora, como todo está cambiando, tenés más acompañamiento. Y eras vos... y vos: nada mas. Es terrible, y muchos, yo también ahí tenía treinta, y también nenes que no sabían leer, escribir, que estaban en cuarto grado y así... difícil pero bueno, se puede, hay que ponerle. (A-GP2)

| 18

Como contrapartida, suele aparecer también en los diferentes comentarios que los docentes de educación especial están mejor preparados para trabajar con niños que tienen características o condiciones particulares. Resulta pertinente problematizar quiénes serían los que entran en esas categorías, ¿qué concepción subyace a esa división de sujetos que aprenden de una manera y a otros que aprenden de otras maneras? En este testimonio se problematiza una situación en la que la preocupación no tiene refiere al abordaje de la discapacidad, específicamente, sino más bien a la diversidad en el aula:

Yo digo bueno, tengo 28 y no son 28 iguales. Empezando por el que ya sabía leer y escribir, y a fin de año ya escribía en cursiva y hacía tarea de segundo y también de tercero, de hecho he llorado con ese nene, porque yo me sentía re frustrada. Yo decía él se debe sentir re frustrado conmigo, porque se aburre... pero sí, varias veces me pasó de sentarme y pensar o mirar cómo hacer para ayudar a fulanito que lo veo que pobre hijo todavía no entiende cómo se escribe su nombre o lo copia con las letras al revés, sabía que era una forma de que ellos avanzaran pero también sentía que me faltaba poder hacerlos avanzar a ellos un poquito más, como iba avanzando el resto, por ahí no igual pero por lo menos... (A-GP1)

En la entrevista se da cuenta de sentimientos de angustia. Se reconoce, desde la formación inicial, que los procesos de aprendizaje de cada sujeto son singulares, y aun así no puede evitar la frustración que le genera la situación que narra.

En las numerosas reflexiones que podrían hacerse, se decide hacer foco en la formación, en lo que los estudiantes y graduados piensan que debe contener la formación inicial y continua, entre otras cuestiones. Como punto de partida, es imprescindible comprender que pensar que un docente puede hacerse cargo en soledad de lo que conlleva un proyecto educativo inclusivo resulta no menos que imposible. Tal vez, desde allí surgen planteos como el mencionado

anteriormente, es decir, pensar que un solo docente debe poder con todo no solo es abrumador, sino que es una invitación a desistir antes de intentar cambiar, mejorar y/o proponer modificaciones en las prácticas diarias.

En este sentido, el trabajo con otros resulta central y es recuperado por los graduados:

Yo empecé a investigar yo. Tenía conocidas, por ejemplo maestras integradoras y preguntando. Primero preguntando cómo podía ayudar a los chicos. Por suerte también, bueno, una de las chicas que conocí en esta escuela que era maestra integradora me ayudaba un montón con el tema de las planificaciones, para bajar para los nenes... Emm... con ella también me sirvió de guía y después, por ejemplo, yo tenía que planificar lo que es un contenido que yo debería dar a todo el grado lo mismo, tenía que hacer... dividía el pizarrón en cuatro y separaba por grupos. (A-GP2)

| 19

Este testimonio muestra cómo las estrategias que incorpora el docente, que en un primer momento estaban destinadas al trabajo con estudiantes con proyectos de inclusión, luego contribuye a la enseñanza de todos los niños.

Siguiendo con la reflexión sobre la formación docente y a partir de la afirmación «no estoy preparada para esto» se propone pensar si es desde esa formación escasa a la que hacen referencia, desde donde también construyen una autopercepción de que no están preparados para trabajar con aulas diversas, inherentes a la diversidad de la sociedad misma.

Si entendemos que todos los estudiantes pueden aprender, ¿dónde quedaría la categoría de «esto»?; si hay reflexión y problematización de las prácticas homogeneizadoras, ¿para quiénes sí se estaría formado?, ¿para los que son «iguales»?; ¿existe tal categoría?, ¿quiénes la integran y quiénes no?

Conclusiones

En las coordenadas que quedan definidas a partir de la producción de conocimientos que permitió la investigación desarrollada, «La *práctica profesional aprendida*. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados» (2019-2023), en este artículo focalizamos uno de los casos abordados —Los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur— y profundizamos su estudio respecto de la perspectiva de discapacidad como contenido de la formación inicial docente para los niveles inicial y primario.

Siempre con la intencionalidad de aportar a la definición de la noción de *práctica profesional aprendida*, motivó esta indagación específica un dato relevado en encuestas y entrevistas de la investigación que opera como marco de este artículo: en las carreras referidas y reiteradamente desde el año 2015,

Los estudiantes eligen abordar, en el espacio *Taller opcional* del cuarto año del plan de estudio, la Educación Inclusiva.

Para profundizar el estudio de la Educación inclusiva y, en particular, la perspectiva de discapacidad en la formación docente en los niveles inicial y primario, además de los datos relevados en la investigación más amplia a través del cuestionario, las entrevistas y el análisis de documentos, incorporamos: entrevistas a docentes que han trabajado en espacios electivos vinculados con la perspectiva pedagógica inclusiva, el análisis de los programas de los talleres opcionales que abordaron la temática en los últimos años y revisamos, también, las demandas de los graduados, expresadas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas biográficas, a la luz de los documentos que hoy proponen cambios en los planes de estudios.

En relación con el marco conceptual presentado y buscando aproximar respuestas a los interrogantes que fuimos desplegando a lo largo del artículo, en los hallazgos del trabajo investigativo específico realizado se pueden reconocer decisiones curriculares que implican la intervención de distintos sujetos sociales, tanto a nivel de los documentos como del desarrollo curricular. En este sentido, organizamos analíticamente la presentación de los resultados en tres ejes que buscan recorrer el proceso de construcción curricular tanto desde las decisiones relativas a los aspectos estructurales formales como desde los procesales prácticos en la formación inicial y su relación con la inserción profesional. Es así que los resultados se centran en: 1) la perspectiva pedagógica de inclusión como contenido en los planes de estudio; 2) las demandas de los estudiantes y las propuestas institucionales que buscan dar respuesta desde la formación inicial docente; y 3) la inserción profesional como docentes de los niveles inicial y primario desde las voces de los graduados.

A partir de todo lo expuesto cabe pensar en instancias de intervención sobre el diseño del currículum y también en su desarrollo: entendemos que se torna necesario y urgente construir espacios para la formación inicial y continua con saberes básicos comunes y saberes complementarios especializados, que preparen a todos los docentes para trabajar en equipos complejos y para tomar decisiones frente a cada grupo escolar o a cada estudiante en particular. Destacamos así la necesidad de formar docentes que puedan trabajar de manera colaborativa en pos de una Educación Inclusiva, derribando barreras y generando mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello implicará no solo construir espacios curriculares específicos que aborden estas temáticas, sino, también, revisar al interior de las cátedras, las propuestas con las que se abordan otros contenidos considerando la necesidad de plantear propuestas que se ajusten a todos los docentes en formación y que se constituyan en ejemplos de cómo pensar la educación inclusiva como una perspectiva transversal a todas las instancias de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, (12), 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497/1635>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En C. Acedo (Ed.), *Educación inclusiva: Dossier en Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada* 38(1), pp. 17-45. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1.ª ed., reimp.). Aique Grupo Editor.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar%20Arnaiz.pdf>
- Barco, S. (Coord.). (2005). Del orden, poderes y desórdenes curriculares. En *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Educo.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, (1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144749>
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la costa* (T. 1, Mompo y Loba). Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (2002b). *Historia doble de la costa* (T. 3, Resistencia en el San Jorge). Carlos Valencia Editores.
- Ferry, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. y Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring preservice teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Montano, A., Yasbitzky, A. y Ledesma, B. (2020). *El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior, Universidad Nacional del Litoral.
- Montano, A., Bedetti, M. B. y Visnivetski, M. S. (2023). La práctica profesional aprendida y por aprender: Mediadores anfibios en la formación de maestros/as. *Revista RAES*, 15(27), 30-45. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1633/1561>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Perrenoud, P. (2004). Práctica reflexiva e implicación crítica. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Red Regional por la Educación Inclusiva. (2021). *Hacia una docencia inclusiva: Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Hacia-una-docencia-inclusiva.-Pautas-para-pensar-el-trabajo-en-aula-heterogeneas.pdf>

Sandoval Mena, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149–159.

| 22

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. (1991). *Cases in reflective practice*. Teachers College Press.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos sin excepción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.