

Lupis, Giuliana Natali

Villarreal, Marcela Lorena

**La educación inclusiva en la
formación docente: comparación de
tres diseños curriculares**

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Ciencias de la Educación**

Directora: Rangone, Claudia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA**
JESUITAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CICLO)

Trabajo final

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

COMPARACIÓN DE TRES DISEÑOS CURRICULARES

Lupis, Giuliana Natali

Villarreal, Marcela Lorena

Docente titular: Prof. Lic. Claudia Rangone

Prof. adscripta: Sofia Coppedé

Córdoba, Argentina

16 de Diciembre de 2022

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. COMPARACIÓN DE TRES DISEÑOS CURRICULARES.

La expresión educación inclusiva es una de las más utilizadas dentro del campo de la educación. Sin embargo, existen muchas imprecisiones en su interpretación, reflejadas en las prácticas diarias en la escuela, cuestión que dio lugar a la pregunta respecto a ¿cómo es la formación del docente de nivel inicial en el profesorado en materia inclusiva?

El propósito de este trabajo final es analizar el lugar que tiene la inclusión en los lineamientos curriculares de los profesorados de Educación Inicial de las provincias de Córdoba, Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revisar las diferentes fuentes sobre las que se establecen y fundamentan las propuestas educativas para el docente del nivel inicial, respecto a cuál y de qué manera tiene lugar la educación inclusiva en sus currículas. En este trabajo de investigación documental se analizan los diferentes planes de estudios de los profesorados de esas provincias. Se analizan los enfoques que involucran al concepto, sostenido con un marco teórico que apunta a indagar sobre el marco legal que reconoce a la educación inclusiva como derecho e insta a la sociedad a contemplarla. A su vez, se buscó determinar si este derecho fue incluido en los Diseños presentados, y así determinar cómo y desde que espacios se presenta la inclusión dentro del sistema educativo.

La metodología utilizada es un estudio bibliográfico, en el cual se investigó acerca de los aportes de diferentes autores sobre educación inclusiva; la concepción de la educación inclusiva a través de la historia como se plantea en las leyes de educación; también se analizó, su posible incidencia en los currículos de los profesorados de nivel inicial de las provincias abordadas. A su vez, se tomaron aportes de autores que sostienen la importancia de las prácticas situadas desde el paradigma de la inclusión.

Atendiendo a lo indagado mediante este trabajo, se puede decir que es necesario que los lineamientos de los profesorados sean consecuentes con lo presentado en la Ley 26.206, la resolución CFE N° 311/16 y la Ley 26.378 para así incorporar los aportes de la educación inclusiva a las prácticas docentes y a la realidad escolar, con el propósito de contribuir a la formación integral de la persona.

PALABRAS CLAVE: Marco Normativo Educativo - Paradigma social- Integración - Inclusión - Marco legal en discapacidad- Diseño curricular- Nivel Inicial

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: DESDE LA ESCUELA INTEGRADORA A LA ESCUELA INCLUSIVA	7
1.1 Recorrido desde el paradigma rehabilitador al paradigma social.....	8
1.2 Nivel Inicial dentro de esta nueva mirada inclusiva	12
1.3 Marco legal, la inclusión escolar como derecho.....	20
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE LOS IFD DE CÓRDOBA, CABA Y SANTA FE DESDE LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN	27
2.1. Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Provincia de Córdoba.....	28
2.2. Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de Educación Inicial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	29
2.3. Diseño del profesorado de Educación Inicial. Provincia de Santa Fe.....	31
2.4. Diseños bajo la lupa de la inclusión: análisis comparativo entre las propuestas.....	34
CONCLUSIÓN	50
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXO	58

INTRODUCCIÓN

Desde las vivencias que se nos han presentado en la vida profesional, como docentes de nivel inicial y DAI (Docentes de Apoyo a la Inclusión), identificamos en los discursos que circulan diariamente, una problemática en común, y es que, en la formación de los docentes del Nivel Inicial, existe un vacío teórico y práctico respecto a la educación inclusiva. Esto repercute generando ciertas incertidumbres en su quehacer docente debido a la falta de conocimientos que permitan posicionarse de una manera más firme y creativa ante los casos que se van presentando.

A través de las experiencias en este Nivel, se observa en la mayoría de los docentes que trabajan tanto con niños en proceso de inclusión, como aquellos que presentan alteraciones en habilidades escolares, que aún no están diagnosticados, prácticas que reflejan incertidumbres y/o escasos conocimientos de las patologías o estrategias a implementar en el aula.

Tomando nuestras prácticas, podemos decir que en el caso de aquellos niños que están acompañados por sus DAI, los docentes reciben las sugerencias a utilizar, es decir, las configuraciones de apoyos para minimizar las barreras para el aprendizaje. En cuanto a aquellos niños que no están bajo tratamiento por alguna discapacidad, pero presentan dificultades para acceder al aprendizaje, se observa que los docentes que tienen algún conocimiento sobre las diferentes patologías se les informa a los padres y se le sugiere consultar al pediatra (quien activa un futuro tratamiento con el equipo correspondiente). Situados desde esta realidad se considera adecuado responder el interrogante **¿Qué características tiene la formación del docente del nivel inicial en cuanto a la educación inclusiva?**

Se considera necesario abordar el tema, ya que este análisis brinda información necesaria en cuanto a la formación real que se ofrece en los profesorados de Educación Inicial respecto a la educación inclusiva y a su vez permite identificar el lugar que tiene la Inclusión en los documentos oficiales que propone la Nación y las Provincias. Es por ello que se decidió analizar detenidamente si existen espacios curriculares adecuados, si se preparan espacios con conocimientos mínimos o, por el contrario, si tales no existen.

Para llevar esto a cabo, se analiza el Marco legal propuesto por la Nación en su Ley de Educación 26.206, y se presenta cuál es la propuesta y la mirada que se tiene sobre la inclusión. En esta investigación se hace mención a la manera en que se propone a los docentes el abordaje de la inclusión. Se contempla a su vez, la Ley 26.378: Derechos de las personas con discapacidad y por último se hace mención de la Resolución CFE N° 311/16.

Se suma al análisis el Diseño Curricular de Nivel Superior del profesorado de la Provincia de Córdoba, el cual se contrasta con el de la provincia de Santa Fe y el de CABA. Esta selección se tomó en base a un indicador que compartían estas jurisdicciones, el cual es la densidad poblacional, debido a que sus números son muy aproximados.

El presente informe da cuenta del lugar que tiene el concepto de inclusión en el marco legal de nuestra Nación y en otros documentos. La propuesta es una lectura sobre de qué manera siguen la línea del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la mirada sobre la Inclusión, las provincias con un número poblacional en común, desde los documentos que estructuran la formación profesional en torno a los docentes de educación inicial. Esto habilita la identificación de las coherencias y/o incoherencias que existen en los documentos oficiales y así poder comprender el lugar de la educación inclusiva.

El trabajo final, implicó en una primera instancia definir criterios en cuanto a el objetivo que perseguimos, en este caso, la meta en el trabajo bibliográfico es la de dar cuenta, tras analizar diversos documentos, de los puntos de encuentro y desencuentro existentes respecto a la educación inclusiva entre las leyes de educación que rigen nuestro sistema de educativo a nivel nacional y los currículums oficiales de los profesorados. Para llevar a cabo la investigación fue necesario hacer la búsqueda y selección de los textos que fueron funcionales al análisis para, posteriormente, hacer un abordaje de los mismos. La lectura analítica de cada diseño de las jurisdicciones tomadas, nos permitió identificar y definir elementos claves, que fueron contrastados, a través de un cuadro comparativo, tales como: cómo se compone cada diseño, la postura de cada documento en cuanto a la inclusión, los conceptos claves abordados, el perfil del egresado, cómo se organiza cada diseño, la bibliografía que recomienda cada uno, y las materias que incluyeron a la educación inclusiva.

Consideramos utilizar a autores tales como Miguel López Melero (2010), creador del “Proyecto Roma”, el cual se basa en un modelo que pretende aportar ideas y pensamientos que ayudan a la creación de una nueva cultura pedagógica. Busca transformar los contextos escolares de los alumnos para lograr generar un cambio cultural que respete a las personas en su diversidad y las valore como sujetos de dignidad y derecho. También tomamos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas (2008), la cual nos aporta conceptos fundamentales dentro de la nueva mirada hacia la inclusión.

Una vez analizados los diseños se constata como es la formación docente en las tres provincias y, se ha podido dar cuenta sobre el abordaje en materia de educación inclusiva.

CAPÍTULO 1
DESDE LA ESCUELA INTEGRADORA A LA ESCUELA INCLUSIVA

1.1 Recorrido desde el paradigma rehabilitador al paradigma social

Este capítulo presenta diversos conceptos que llevan a conocer y comprender elementos claves que se sitúan en el universo de la educación inclusiva, tales como: paradigma rehabilitador, deficiencia discapacidad, escuela integradora, paradigma social, escuela inclusiva, aulas inclusivas, barreras, accesibilidad, ajustes y cuestiones referidas al nivel inicial y el abordaje de la educación inclusiva.

Iniciar este recorrido implica situar en primer lugar el “paradigma rehabilitador” que se centra en el déficit y en una segunda instancia desarrollar el paradigma vigente en la actualidad, el cual se constituye como propuesta superadora del modelo anterior. El mismo se titula “paradigma social”.

Paradigma rehabilitador

Situándonos cronológicamente, desde la antigüedad se ha utilizado e involucrado en las prácticas el Modelo tradicional. Desde este paradigma, se ha desarrollado la promoción de la marginación hacia aquellos considerados, de manera peyorativa como anormales, discapacitados o minusválidos. Desde este modelo, según Palacios, A. (2008) “se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas (...) o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y se avecina una catástrofe” (p.37).

Superando al paradigma tradicional, le siguió el médico-biológico o también llamado Paradigma rehabilitador. Según esta autora, este modelo se remite a la Primera Guerra Mundial y los accidentes laborales de la época. En ese momento, por los heridos de guerra y las personas con discapacidad, se vio la necesidad de erradicar la deficiencia o la insuficiencia. De este modo, “nacía un nuevo objetivo, que consistía básicamente en reintegrar, recuperar, volver las cosas a una situación anterior” (p.69).

Las características fundamentales de este paradigma que se aborda son dos. En primer lugar, según Palacios, A. (2008), las causas que llevan a justificar la discapacidad se consideran de índole científicas. Aquí no se habla de dios o diablo, divino o maligno, sino que se refiere a la discapacidad en términos de salud o enfermedad. En segundo lugar, tomamos lo que refiere a las personas con discapacidad “ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la

comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas” (Palacios. 2008.p.66).

En líneas de la autora, este modelo toma a la discapacidad como una enfermedad, fruto de causas naturales y biológicas. Esto se traduce en “la posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida de las personas afectadas, como también en el desarrollo de los medios de prevención, tratamientos de rehabilitación, y (...) de comprensión del significado de la integración social” (p.67). Al buscar la recuperación de la persona, la educación especial es tomada como herramienta para la recuperación de la persona.

Por otro lado, la mirada se encuentra centrada en lo que la persona no puede realizar, es decir en su déficit, subestimando las aptitudes y potencialidades de ellas. Esta mirada tiene como consecuencia la actitud “paternalista” (Palacios, A. 2008.) por parte de la sociedad, llevando a la exclusión de aquellos con menores aptitudes.

Lo desarrollado invita a presentar dos conceptos claves que se encuentran atravesados por esta mirada y que son definidos por la Organización Mundial de la Salud (1980):

El primero de ellos es el concepto de “Deficiencia” el cual define que:

“Es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (OMS.1980. p.54).

Por otro lado, la OMS define “Discapacidad” explicitando que:

“Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (OMS.1980. p.56).

Tomando estas definiciones se denota que el énfasis está puesto en la anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no las padecen. Esto remite a la explicación científica del origen de la discapacidad, en palabras de Palacios, A. (2008), “al buscar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas se centran exclusivamente en las *limitaciones* que tiene la persona” (p.81). La concepción de deficiencia, está más relacionada con el de enfermedad, la cual deber ser curada o rehabilitada. Este sentido que se le da a los conceptos analizados, según esta autora, aquí se “destacan la intervención estatal en lo relativo a la asistencia pública, el trabajo protegido, la educación especial, y los tratamientos médicos y aplicación de avances científicos” (Palacios, A. 2008. p.81).

Desde el presente paradigma, en el ámbito educativo se hablaba de la integración educativa de las personas con discapacidad, por lo que a continuación se analizan las características de una escuela atravesada por esta mirada.

Escuela Integradora

Hablar de Integración escolar, supone a niños y jóvenes como portadores de Necesidades Educativas Especiales (NEE), modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit. Si analizamos la etimología de la palabra “integrar”, encontramos en la Real Academia Española (RAE), que esta palabra proviene del latín “integrare” la cual significa “constituir las partes en un todo”, “hacer que algo o alguien formen parte de un todo”. Desde esta mirada se tuvo en cuenta a la escuela como espacio “receptor” de todas las personas, es decir, que formen parte del todo. Pero es fundamental hablar aquí de qué espera la escuela de todos sus alumnos, el cual implica la *normalización* de ellos. Por lo que se suele muchas veces integrar a niños en las aulas, pero con un *currículum* paralelo, el cual es planteado sólo para ellos, a su vez se piensa la enseñanza para un grupo homogéneo, siguiendo una lógica de escuela tradicional. Según López Melero (2011), “la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica” (p.41).

El foco de la escuela se centra en ampliar sus matrículas con alumnos con discapacidad para hablar de “escuelas integradoras”. Desde esta lógica se habla de “permanencia” en el ámbito educativo, cercana a la segregación, la discriminación constituyendo así la *exclusión dentro* de la escuela.

Paradigma social

Continuando con el abordaje de la autora Palacios. A. (2008), “es posible situar el nacimiento del modelo social —o al menos el momento en que emergen sus primeros síntomas— a finales de la década de los años sesenta del siglo XX” (p.106) en Estados Unidos e Inglaterra.

En este paradigma la discapacidad ya no es atributo de la persona sino el resultado de las relaciones sociales y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Situados desde este paradigma, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad. Se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad. Desde este

modelo, “se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios.2008. p.104). A su vez, este paradigma trajo como consecuencia positiva la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad.

Este cambio de mirada, incidió en la revisión en la clasificación, que la Organización Mundial de la Salud realizó en el año 2001, con el fin de armonizar el modelo médico y el modelo social. Como resultado de esta revisión surgió la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF 2001) en la que conceptualiza a la discapacidad de la siguiente manera:

La **discapacidad** no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto, el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos (p.22).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF 2001) está basada en la integración de estos dos modelos opuestos. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, utiliza un enfoque “biopsicosocial” para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento desde una perspectiva biológica, individual y social. En este marco, el funcionamiento es un concepto que “abarca las funciones corporales, actividades y participación, la discapacidad es un término que engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación y los factores ambientales definen las barreras o facilitadores para el funcionamiento” (CIF. 2001. p.22).

En este modelo se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, por lo que las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. En esta línea, Palacios, A. (2008) considera que

Las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia (p.104).

La autora, a su vez, señala que el fin último de este modelo es poner el foco en las capacidades que presenta la persona, y no en la discapacidad existente (Palacios.2008). Conforme a esta mirada, las respuestas sociales se basan en la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades.

Situados desde este paradigma, en el ámbito de la educación, los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, y la misma debe tender a ser inclusiva. Teniendo en cuenta que aquí se apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

1.2 Nivel Inicial dentro de esta nueva mirada inclusiva

Aulas Inclusivas

Para hablar de inclusión educativa se analiza el concepto de “Incluir”. Utilizando el diccionario de la Real Academia Española (RAE), el origen etimológico de la palabra, incluir, proviene del latín “includere” y significa “poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; contener una cosa o llevarla implícita”. Esto lleva a remitir a las prácticas actuales de contención que realiza la escuela, pero sobre todo de espacio para la atención a la diversidad.

Complementando lo mencionado anteriormente, consideramos otro aporte teórico, desde la mirada de la UNESCO(2017), dado que el organismo especializado centra su definición respecto a los procesos de aprendizaje, es decir, atiende a la propuesta de la educación inclusiva, definiendo la inclusión como “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p.13) a su vez define a la educación inclusiva como “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes”(p.7)

Situándonos en el terreno del teórico López Melero (2012), su mirada nos invita a pensar la educación inclusiva como proceso, el cual implica que las personas aprendamos a convivir y con ello, respetar las diferencias que nos acontecen, en palabras del autor:

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (p.143).

Melero también insta que, desde el campo educativo, los profesores deben hacer un giro a las prácticas segregadoras, que tan instaladas están. En términos del autor, invita a implementar el cambio, y menciona que “cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación” (p.144).

Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde integración hacia la inclusión; enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural. La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras, como planteamos anteriormente, que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales. Según esta mirada, se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del “derecho” que tienen todos los niños y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

En la actualidad, en los ambientes educativos persisten prácticas de “estandarización”, donde se concibe que los alumnos son homogéneos o también llamados “estudiantes promedios” y aquellos que no responden de la manera esperada al currículum existente son etiquetados como “estudiantes con discapacidad” o “estudiantes con necesidades educativas especiales” para justificar la implementación de un currículum regular y un currículum adaptado. Estas acciones

educativas atribuyen una connotación negativa a lo diverso y promueven la discriminación y la marginación. Para erradicar estas prácticas se debe reconocer que la diversidad es inherente al ser humano y no es una condición de unos pocos. Se debe concebir la diversidad como un factor determinante en la construcción del tejido educativo, ya que la misma, es un concepto aplicado a todo alumno, que tiene diferentes capacidades y que se desarrolla en mayor o menor grado. Esto permite inferir que cada uno aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Desde el campo de la educación se debe diseñar un currículo flexible que ofrezca múltiples opciones, recursos y estrategias para garantizar el aprendizaje de una comunidad estudiantil diversa.

Reconocer la diversidad en nuestras aulas es contemplar cada rasgo de nuestros alumnos, los cuales los hace únicos, esto nos lleva a convertir nuestras aulas en espacios inclusivos. López Melero, M (2011), nos habla sobre la escuela inclusiva, donde en su interior se encuentran ensambladas las distintas culturas, tanto de nuestros alumnos como la de los docentes, definidas por él como “mosaico de culturas” (p.40). Es aquí donde la educación se basa en valores, tomando al respeto, la participación, y la convivencia como los nuevos pilares en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se deben de pensar en las aulas como espacios que alojan a alumnos, reconociendo la diversidad como valor educativo, manifiesta a través de las diferencias, ya sean étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, entre otras. De esta forma se deja atrás el modelo de escuela tradicional, donde se apunta a la homogeneización de los alumnos y lo que más se destaca en la tríada: alumno, docente y conocimiento. Desde esta mirada, “la escuela inclusiva renuncia a su espíritu homogeneizador y se posiciona como garante de la educación de todos los niños” (Maria Jose Borsani.2020. p.25). La escuela Moderna trajo con ella el desafío en los docentes en comenzar a trabajar en aulas heterogéneas, en el cual cada uno de los alumnos aprende de manera activa y este proceso depende de distintos factores contextuales.

Teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, el docente puede utilizar diversas metodologías, desde la óptica del socio-constructivismo, el cual ofrece diversas posibilidades, permitiéndole al alumno aprender mediante sus interrelaciones con otros, aprendiendo a su vez a convivir con las diferencias, proceso que López Melero, M (2011), denomina como “humanización” (p. 41). Al respecto, Sarto Martín, P. y Venegas Renault, E. (2009), enfatizan que la educación inclusiva “se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes

tengan acceso a un aprendizaje significativo” (p.17). También es imprescindible la percepción que tenga el docente de sus alumnos y de los procesos de aprendizaje. Estos van a depender de los modelos educativos que ponga en juego el docente, permitiendo la igualdad de desarrollo de competencias cognitivas y culturales, es decir “oportunidades equivalentes” (López Melero, M. 2011.p.39), basado en un pensamiento de equidad. Se encuentra adecuado pensar en las oportunidades que se brindan a los alumnos para garantizar un sistema educativo de calidad. Cabe destacar que la decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión del profesional de apoyo a la inclusión escolar únicamente, sino de todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona por apoyar. Por otra parte, si se pretende que la educación inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas, “habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias, ofreciendo a la vez espacios en las escuelas donde el personal educativo comparta sus experiencias y trabajen de manera conjunta en la construcción de escuelas y sociedades más inclusivas” (Sarto Martín, P. y Venegas Renauld, E. 2009.p.21).

Barreras, accesibilidad y ajustes

Situados en el paradigma vigente en donde la mirada no está más en el déficit sino en el entorno, cabe traer al debate los conceptos de: barreras, accesibilidad y ajustes necesarios para favorecer la educación de calidad. Estos términos tan relevantes para favorecer el acceso, nos llevan a pensar en las “oportunidades equivalentes” las cuales son mencionadas por López Melero (2011), estas habilitan a pensar lo que cada alumno debe recibir y cómo debe recibirlo de parte del docente. El propósito para cada alumno es maximizar el potencial de aprendizaje, por lo que hablar de inclusión requiere no la individualización sino la diversificación de las propuestas que se dan dentro de las aulas.

El primer concepto a considerar es el de barrera, el cual es definido por la Real Academia Española como “Obstáculo semejante con que se cierra un paso o se cerca un lugar”.

Teniendo en cuenta que la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona y el contexto en el que se encuentra inmerso, será responsabilidad de ese contexto responder a los requerimientos del sujeto si queremos su desarrollo óptimo e integral. En palabras de López Melero

(2011) las barreras son “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p.42).

López Melero (2011), hace una clasificación de las barreras en: políticas, culturales y didácticas. Las primeras hacen mención a las leyes y normativas contradictorias, por ejemplo, cuando se pretende desde la Unesco (1990) una educación para todos, y según el autor, siguen existiendo las escuelas de educación especial. Otro ejemplo es el currículo diverso que se propone para todos nuestros alumnos y a su vez se sigue hablando de adaptaciones curriculares (p.43). La segunda barrera, es “la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje)” (López Melero 2011.p.44). Esta barrera lleva a muchas veces a los docentes a clasificar a los alumnos en normal y en especial, esto lleva al convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, motivo que lleva al desarrollo de distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Por último, las barreras didácticas que analiza el autor, están centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con la premisa de que todas las personas están capacitadas para aprender, lo único que se necesita es una educación adecuada, por lo que el autor supone que “ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades” (López Melero. 2011. p.45).

El segundo concepto a destacar es el de accesibilidad. La Real Academia Española al respecto hace mención a acceso, del cual se desprende el siguiente concepto “acción de llegar o acercarse”.

Dentro del ámbito pedagógico, se presenta este concepto de “llegar o acercarse”, acción que lleva a pensar en las prácticas docentes para lograr una verdadera inclusión escolar, atravesando las barreras mencionadas en el apartado anterior. Para ello se aborda la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), documento que menciona la “accesibilidad” en su artículo 9. El mismo apunta a la participación plena de las personas con discapacidad en todos los aspectos de su vida (incluida la educación), lo que lleva a plantearse la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso. A su vez se hace mención en el artículo 24, sobre la Educación. El mismo se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el cual se dispone lo siguiente “... con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación

inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”. Para asegurar un sistema educativo inclusivo, este artículo desarrolla en sus incisos las acciones para cumplir con los objetivos que se plantean, teniendo en cuenta la accesibilidad dentro de este ámbito, tomamos los siguientes (incisos d y e):

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (p.18).

El tercer término a destacar es el de ajuste. El cual proviene epistemológicamente del latín “justo”. Según la R.A.E se define como “apretado o que ajusta bien con otra cosa”. Desde este lugar, se debe pensar en el ámbito escolar y dentro de él, en las acciones y decisiones que se toman para abordar las propuestas diarias, “ajustadas” y “justas” para cada alumno.

Se presenta entonces la necesidad de, en el ámbito educativo, hablar de “ajustes razonables”, tomando a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), la cual los define de en su artículo 2 de la siguiente manera:

Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p.5).

Dentro de las aulas inclusivas, como docentes se considera adecuado brindar a los alumnos “oportunidades equivalentes” (López, Melero, M (2011). Esto implica la responsabilidad docente de diversificar las propuestas teniendo en cuenta a cada alumno. Borsani, M.J (2020), plantea al respecto “la diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales, como una realidad en nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete las necesidades” (p.25).

Hablar de “oportunidades equivalentes”, permite pensar en un aula inclusiva, donde se hace efectiva una educación de calidad, aquí el alumno con discapacidad participa de todas las actividades escolares y extraescolares, aprende con los apoyos y ajustes necesarios de todas y cada una de las asignaturas junto a sus compañeros sin discapacidad, en igualdad de condiciones, sin ser excluido del aula currículo común. Se considera adecuado entonces, el pensar en un “Diseño Universal de Aprendizaje” (DUA). Se encuentra fundamento también en Universal Design for Learning (2008), el cual fundamenta que “cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general- excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales” (p.3). El DUA “ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades” (p.3). Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de nuestros alumnos, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado “para algunos” el currículo general.

El Nivel Inicial

Pensar en aulas inclusivas, habilita el hecho de decidir situar este análisis en uno de los eslabones del trayecto educativo, el Nivel Inicial, considerando que la estrategia didáctica, sobre la cual giran las propuestas, es el juego. Este se constituye como herramienta didáctica y como “contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. 2011-2015. p.6). A su vez, el documento afirma que, en el Jardín de Infantes,

se inicia la puesta en juego del derecho al bien social que significa la educación, educación entendida como una política de justicia cultural en la distribución de la herencia del conjunto de saberes y en la oportunidad simultánea de conocimiento de lo nuevo (p.7).

Mencionado esto, las propuestas didácticas de los docentes del Nivel, al basarse en el juego, el cual se constituye como “patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero, además, es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también

favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue” (Malajovich. 2002. p.15), deben contemplar la diversificación de propuestas y con ello que se puedan ir estableciendo los ajustes necesarios para propiciar la accesibilidad, disminuyendo o eliminando las barreras que se puedan ir presentando y así favorecer las trayectorias escolares de manera individualizada y situada en los acompañamientos, que necesita cada alumno en el aula.

Ana Malajovich, quien es profesora en Ciencias de la Educación, especialista en Metodología de la Investigación Científica y también Maestra Jardinera, es sin duda una personalidad que es necesario nombrar en este trabajo bibliográfico para hacer un análisis en torno a la educación inclusiva en el Nivel Inicial considerando que, sumado a lo expuesto, actualmente, es la Directora de la Maestría en educación para la primera infancia y de la Carrera de especialización en Educación Infantil. La presente autoridad epistémica, en su texto “Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial” invita a conocer, a través de sus textos, la realidad que atravesó el Nivel, el cual “ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino” (2012), lo cual dio cuenta de que en la agenda política tratar sobre la importancia de la temprana escolarización no era algo relevante.

El Nivel Inicial se constituye como el primer eslabón que conforma el sistema educativo y por ende el lugar donde los niños comienzan su formación escolar (Malajovich.2002) Es un espacio donde el niño comienza a desplegarse fuera del ámbito familiar y por ende en este ser en sociedad, junto a pares y docentes, es que se pueden ir vislumbrando las dificultades en cuanto al aprendizaje y por ende se puede ir trabajando interdisciplinariamente en la construcción de ciertos apoyos que permitirán disminuir las barreras en el aprendizaje para el alumno en cuestión. De lo expuesto se desprende la necesidad que la Educación Inicial tenga lugar en la agenda pública, la importancia de “asumir una pedagogía inclusiva (...) para permitir la entrada de todos los chicos” (Malajovich. 2012. p.125), lo relevante que es situar el juego y sobre todo lo necesario que es el que niño habite este espacio formativo de manera integral, porque tal como dice Ana Malajovich (2012),

El Nivel Inicial constituye una oportunidad para los niños, pues es el único nivel del sistema educativo que no puede cursarse si no se tiene la edad estipulada. Constituye un tiempo para múltiples encuentros: con otros niños y otros adultos, con otros lenguajes (corporales, visuales, musicales y expresivos), con otras culturas, con otras historias, con otros juegos. Es una oportunidad para afianzar la propia identidad, descubrir nuevos mundos, profundizar

y complejizar aprendizajes. Es una oportunidad para descubrir y desarrollar nuevas capacidades (p.126).

El Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (2005) de San Salvador, suma otras personalidades que se han dedicado a investigar y estudiar las infancias que conforman el Nivel Inicial. En la historia se sitúan pedagogos como Froebel, Piaget, Pestalozzi, Montessori y Decroly. Grandes estudiosos de las infancias que sentaron “las bases científicas sobre la importancia de esta etapa psico-pedagógica e institucionalizaron espacios para atender a los niños y niñas en edad pre-escolar” (p.107). Tomando los aportes establecidos sobre el nivel, lo importante que es promover entonces, como primer espacio que habitan los niños, prácticas que contemplen la educación inclusiva para así, en consecuencia, promover aulas inclusivas.

1.3 Marco legal, la inclusión escolar como derecho

La escuela inclusiva implica participación, respeto mutuo, apoyo y reconocimiento. Resulta ser la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que deberían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad. Por esto, se constituyen en ámbitos propicios para la formación de ciudadanos justos y solidarios. La democratización de la enseñanza respaldada en una política de educación para todos e igualdad de oportunidades, ha colaborado para aumentar la diversidad en el sistema educativo de modalidad común. Las políticas educativas actuales plantean y resguardan la educación de alumnos con discapacidad en escuelas de modalidad común a través de un proceso inclusivo. Se infiere lo planteado, considerando que los documentos analizados dan marco a la educación y en ella a la inclusión escolar estableciendo criterios para el abordaje de ésta en las escuelas.

Para comenzar con el abordaje, se presenta la ley madre, sobre la cual se estructura el Sistema Educativo Nacional Argentino: Ley 26.206 de Educación Nacional; se continúa con el análisis de la Ley 26.378: Derechos de las personas con discapacidad; la Resolución CFE N° 311/16; la Ley de educación de la Provincia de Santa Fe, el Decreto N° 3467/19; y se finaliza con la presentación de lo que enuncian la Constitución de la provincia de Córdoba (1987) y la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016).

Ley 26.206: Ley de Educación Nacional

La Ley 26.206, la cual es de carácter Nacional, fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006.

En ella, se establece el fin de la educación y con ello las regulaciones y entidades que se hacen cargo del acceso a esta por parte de la sociedad. A su vez se fijan los fines y objetivos de la política educativa; los niveles y modalidades; los deberes y derechos de los actores de manera actualizada, ya que en el estatuto docente también están presentes. Por otro lado, establece el carácter de obligatoriedad de la escuela.

Se presenta en la educación inclusiva en torno a la discapacidad. La Ley contempla y dedica en torno a este eje, el capítulo VIII. Allí, se establecen regulaciones en cuanto a la Educación Especial, específicamente en los artículos 42,43,44 y 45, donde se establece que, “la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley”.

Partiendo de la concepción de educación inclusiva, se considera que el apartado Capítulo I, Disposiciones generales, el artículo N° 17, invita a que se pueda llevar a cabo este ideal. En él se establece que, “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades”. Atendiendo a esto, las modalidades, se presentan como caminos, vías, que permiten atender y dar respuesta a las necesidades del alumno en cuestión. Permiten que se puedan llevar a cabo adecuaciones en lo físico y en lo curricular que habiliten a que se eliminen las barreras para el acceso pleno al hecho educativo. Es decir, se contempla y se habilita la continuidad de las trayectorias educativas.

Ley 26.378: Derechos de las personas con discapacidad

La Ley mencionada, basa sus fundamentos en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y viene a establecerse como marco regulatorio para definir los derechos de las personas que presentan, valga la redundancia, alguna discapacidad.

Se identifica el lugar que tiene la inclusión desde el acto educativo, y se hace mención en el Artículo N°7, que se dedica a “Niños y niñas con discapacidad”, en el cual se establece que el Estado debe asumir el compromiso de asegurar el acceso y ejercicio pleno “de todos los derechos humanos y

libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”, y suma que, se asume que se les debe garantizar el hecho de “recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho”.

Por otro lado, en el Artículo N°24 que se dedica a la “Educación”. En este artículo se menciona y se nota la articulación con, la Ley 26.206 debido a que establece que se debe contemplar en los Derechos de las personas con discapacidad el hecho de:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas. (p.18)

Lo expuesto, evoca el concepto de educación inclusiva, debido a que atiende a la educación integral de la persona, atendiendo a las barreras que puedan ir surgiendo, sean estas de índole físicas, políticas, culturales y didácticas.

La Ley N°26.378, viene a ampliar la Ley Nacional de Educación en función de aquellas personas que presentan alguna discapacidad. Allí se establecen definiciones que se remiten a: comunicación, lenguaje, discriminación por motivos de discapacidad, ajustes razonables, diseño universal. También se presentan principios, obligaciones de las partes implicadas y se contempla a su vez, artículos que respaldan el ser en sociedad de las personas con discapacidad en tanto su salud, nivel de vida adecuado, participación en la vida política y pública; también la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, entre otros ítems en los cuales no nos detendremos para el abordaje de este trabajo de investigación de tipo bibliográfico/documental.

Resolución CFE N° 311/16

La importancia de la resolución, tiene fundamento en que en ella se resuelven tal como dice el Artículo 1: “las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino

para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. También se resuelve que esas trayectorias deberán ser acreditadas con su debida certificación.

En el artículo N°18 de la Resolución del CFE, se resuelve lo pertinente en cuanto al Nivel Inicial, y se continúa promoviendo lo establecido en la Ley Nacional de Educación y en la Ley de las personas con discapacidad, en cuanto a la educación inclusiva y la promoción de la misma, cuando se establece que se “diseñarán e implementarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de trastornos en el desarrollo o discapacidad en la primera infancia en el contexto donde los/as niños/as se encuentren, con el objeto de darles atención educativa e interdisciplinaria.”

Se sigue haciendo expreso el derecho de acceso, de acreditación, de asesoramiento y de participación activa en el proceso de inclusión en los artículos N°19, 20,21 y 22. En este último artículo mencionado, se hace foco en la articulación con el Nivel Primario, y en cómo deben ser considerados los aprendizajes de los niños para favorecer las trayectorias escolares. A su vez, se establecen los Ejes Prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), documento que contempla las barreras y los ajustes razonables del alumno.

En este capítulo se sintetiza, tal cual se desarrolló, los cambios de mirada que se planteó en torno a discapacidad y los conceptos que fueron surgiendo a lo largo de la historia. A su vez el marco legal detallado en párrafos anteriores, toma a la educación inclusiva como derecho fundamental de las personas con discapacidad para lograr una verdadera educación de calidad. Esto nos permite un posterior análisis y comparación de los Diseños Curriculares de los profesados de las tres provincias mencionadas en este trabajo, desde una concepción del paradigma social, vigente en la actualidad, el cual pone su foco en lo que el contexto le puede ofrecer al alumno con discapacidad para lograr de manera efectiva su inclusión educativa.

Ley de Educación de la provincia de Santa Fe

Esta Ley regula el ejercicio del derecho a la educación que consagra la Constitución de la Provincia de Santa Fe de acuerdo con los principios que allí se establecen. Reconoce a la educación como un bien público y derecho personal y social.

En su artículo 9 fija los derechos educativos, en donde concibe al derecho a “los aprendizajes y a trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad, concebidas como experiencias de aprendizajes singulares y colectivas” (Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe.p.2). En su artículo 17, define a la inclusión socioeducativa, orientada en acciones para garantizar condiciones de igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de los alumnos a los distintos niveles y modalidades educativos. Tomamos de la misma, el Capítulo III, en su sección I, el cual desarrolla la Educación Inicial. En este capítulo, en su artículo 41, fija los objetivos de este nivel. En el inciso 7, del mismo, se insta a atender las particularidades educativas y al desarrollo integral de la primera infancia para los alumnos con discapacidad. Otro capítulo que destacamos de esta Ley, es el Capítulo IV, en donde desarrolla las modalidades de la educación. En su Sección III, se centra en la modalidad de educación especial, destinando nueve artículos a los derechos de los alumnos con discapacidad.

Decreto 3467/19, Santa Fe

Este decreto, fija las pautas para la confección de los certificados analíticos de estudiantes con discapacidad que realicen su trayectoria escolar con un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) en el Nivel de Educación Secundaria, a su vez fija los ejes prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), también lo hace para la realización del informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas, complementario al certificado analítico. La misma se escribe bajo los tres principios rectores interrelacionados e interdependientes de la Política Educativa Provincial, los cuales son la inclusión socioeducativa, la calidad educativa y la escuela como institución social. La misma pretende garantizar el derecho a la educación y que todos los estudiantes ingresen, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela. También asienta sus bases en el Decreto Provincial N° 2703/10. El mismo establece las pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo. A su vez, este decreto hace mención a la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, basado en el acompañamiento de las trayectorias escolares de estos estudiantes.

Constitución de la provincia de Córdoba (1987)

La Constitución de la Provincia de Córdoba, explicita la necesidad de abordaje de la discapacidad en su Capítulo II, haciendo alusión a que toda persona con discapacidad debe de obtener la protección integral del Estado, siendo este garante y promotor de los derechos, entre ellos el acceso a la educación y la participación plena en la sociedad.

Este documento destina bajo el título de Derechos Sociales, un inciso que lleva el nombre “De la discapacidad”, en el cual el artículo 27 dice: “Los discapacitados tienen derecho a obtener la protección integral del Estado que abarque la prevención, asistencia, rehabilitación, educación, capacitación, inserción en la vida social, y a la promoción de políticas tendientes a la toma de conciencia de la sociedad respecto de los deberes de la solidaridad” (p.6).

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016).

La Constitución de CABA, hace alusión a la discapacidad en tres capítulos.

El capítulo segundo del presente documento, presenta bajo el término Salud, el artículo 21, el cual explicita que “La Legislatura debe sancionar una Ley Básica de Salud, conforme a los siguientes lineamientos: 7. Garantiza la prevención de la discapacidad y la atención integral de personas con necesidades especiales” (p.42).

El capítulo tercero, refiere a la Educación y aborda a la educación inclusiva en dos artículos, el artículo 23 dice

La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática(...)Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo (p.45).

En el artículo 24, se “garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema (p.46).

El capítulo decimotercero, se titula “Personas con necesidades especiales” y en su artículo 42 explicita que

La Ciudad garantiza a las personas con necesidades especiales el derecho a su plena integración, a la información y a la equiparación de oportunidades. Ejecuta políticas de promoción y protección integral, tendientes a la prevención, rehabilitación, capacitación, educación e inserción social y laboral. Prevé el desarrollo de un hábitat libre de barreras naturales, culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales, educacionales, arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de cualquier otro tipo, y la eliminación de las existentes (p.64)

CAPÍTULO 2
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE LOS IFD DE CÓRDOBA, CABA
Y SANTA FE DESDE LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN

Luego de hacer un recorrido sobre diversas cuestiones que es necesario conocer, para hablar de la educación inclusiva, como también del complejo y amplio universo que la conforma, se propone analizar y plasmar de qué manera se incluye este derecho en las Propuestas curriculares, de los profesorados de Nivel Inicial, de tres provincias que comparten casi los mismos índices habitacionales: Córdoba, Buenos Aires y Santa Fe.

En una segunda instancia se presenta un contraste de los espacios curriculares y se establecen similitudes y diferencias, resaltando aquellos aspectos que se incorporan de alguna manera, referido a todo lo que respecta a la diversidad funcional y educación inclusiva, para que el futuro docente de este nivel se encuentre capacitado para abordarla en sus prácticas diarias.

2.1. Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Provincia de Córdoba.

El Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba se inscribe en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes, iniciado durante el año 2008 pero puesto en práctica en el año 2015. Este diseño plantea la

formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores, como ciudadanos comprometidos con la educación; ampliando sus experiencias educativas y generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber (p.9).

Como marco referencial el diseño toma los siguientes: Ley de Educación Nacional 26.206/06 y la ley de Educación Provincial de Córdoba 9870/2010. Se concibe a la educación y al conocimiento “como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (p.9). En este sentido, la educación se constituye en una prioridad como política de Estado, por lo que destacamos la finalidad del mismo, el cual hace mención a construir una sociedad justa, en la cual se respeten los derechos humanos como las libertades, las cuales lleven a fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. De esta manera es fundamental garantizar el acceso al conocimiento e información a los ciudadanos, favoreciendo la justicia social. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. 2015)

De las finalidades y perfil formativo para el Profesor/a de Educación Inicial, observamos que se apunta a la educación integral de los alumnos, respetando la diversidad y promoviendo la igualdad. Observamos que aparecen los conceptos de “diversidad”, “justicia”, “igualdad” y “bien común”, tan necesarios para un aula inclusiva. Párrafo que a continuación citamos:

Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (p. 13).

Considera a la escuela como espacio de lo público, de esta manera es la institución social legitimada para la transmisión de saberes y la construcción de ciudadanía” (p.14). De esta forma es tomada como espacio para todos, reconociéndose como un lugar transformador y abierto a la diversidad, describiéndola de la siguiente manera: “en su condición de espacio abierto, inclusivo y transformable, que da lugar a lo nuevo y a su vez recupera la historia, y se ofrece para la construcción del presente con la expectativa de transformar el porvenir” (p.14). Esta concepción nos acerca aún más a una escuela abierta a la diversidad.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo. Los diversos formatos mencionados, a su vez, se encuentran distribuidos en diversos campos de conocimientos en torno a la especificidad. Estos se clasifican en tres campos:

- Campo de formación general
- Campo de formación en la práctica profesional (Trayecto de práctica)
- Campo de formación específica

2.2. Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación inicial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El Diseño curricular de esta provincia, fue un trabajo mediante aportes de gestiones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aprobado por el Ministerio de Educación del Gobierno de dicha provincia. Se dispone el siguiente “objeto”: responder a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos, para formar a los futuros profesionales con una actitud crítica y reflexiva,

donde sean capaces de insertarse en un contexto de cambios sociales, tecnológicos y de producción de nuevos conocimientos (p.150). También, el mismo, considera importante la inclusión social en todos sus aspectos, por lo que se plantea que la escuela debe ser “abierta a la igualdad de oportunidades” (p.151). Es aquí donde el diseño hace mención al paradigma de la inclusión desde una perspectiva social y pedagógica que “supera la concepción de los sujetos con necesidades educativas especiales y da lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de enseñanza” (p.151). Esto nos indica desde qué paradigma se realizó este diseño, dejando atrás el modelo rehabilitador, posicionándose en una concepción social, en donde la mirada se pone en el contexto, para hacer foco en las barreras que se encuentran en él. De este modo se pretende lograr los apoyos necesarios para que los niños puedan aprender. Lo anterior dicho, lo encontramos en el diseño de la siguiente manera, “es necesario diluir las barreras y los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios. En la propuesta de educación integral no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, de generar redes que posibiliten progresar curricularmente junto a otros” (p.151).

En concordancia a lo dicho hasta ahora, podemos observar cómo se incorporan contenidos referentes a la inclusión social, tanto en la formación general de la carrera, como en la formación específica. De esta forma se posiciona teniendo una mirada educativa más amplia. (p. 152).

También destacamos los criterios de elaboración, que fueron utilizados: equidad, integración e igualdad; participación y respeto por los niveles de especificación curricular; pluralismo y libertad; innovación, calidad e intercambio de experiencias. Dentro de los criterios que orientaron la política curricular para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Docente, destacamos el siguiente punto, que menciona la educación inclusiva. El mismo plantea:

Destacar el paradigma de la inclusión y la diversidad de tal forma que atraviese los contenidos y las prácticas a fin de consolidar un perfil profesional docente que pueda llevar adelante una enseñanza efectiva y equitativa para todos los alumnos de la Ciudad (p.153).

En cuanto al marco normativo en el cual se sustenta dicho Diseño, además de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y otras de carácter provincial, destacamos aquellas referidas a las personas con discapacidad: la Ley N° 26.378, que aprueba la Convención de los Derechos de

las Personas con Discapacidad, y la Ley N° 3116 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual dice lo siguiente, “utilícese en el ámbito del GCABA la denominación «personas con discapacidad» para todos aquellos que tuvieran algún tipo de discapacidad”, modificándose así el artículo 1° de la Ley N° 22”. (p.155).

Otro punto que analizamos de este documento es lo que menciona en cuanto al perfil del egresado, que además de plantearse que él pueda adquirir las estrategias adecuadas para poder lograr una enseñanza de calidad y favorecer el aprendizaje significativo de sus alumnos, se pretende que el docente pueda ser parte de equipos que pueda hacer posible la inclusión escolar, plasmado de la siguiente manera: “un docente que integre equipos de trabajo que faciliten la inclusión de niños con discapacidad y/o con dificultades específicas de aprendizaje en una labor conjunta con otros profesionales de la educación, desarrollando las adaptaciones curriculares necesarias en cada caso” (p.156). Para ello debe ser capaz de poner en práctica un conjunto de recursos cognitivos, denominados como, “conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes— que se integran y están disponibles para ser utilizados en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera” (p.156).

La carrera dispone de ocho ejes de contenidos, de los cuales destacamos el último, “Educación para la inclusión y atención a la diversidad” (p.169), el cual contiene los siguientes contenidos: “rol del docente integrador. Concepto de pareja pedagógica. Características y objetivos generales de la inclusión en cada nivel educativo” (p.169).

En el presente diseño, las diversas asignaturas, seminarios y talleres propuestos, se encuentran clasificados en campos. Estos son: Campo de formación general; de formación en la práctica profesional (Trayecto de práctica) y el de formación específica.

2.3. Diseño del profesorado de Educación Inicial. Provincia de Santa Fe

El Diseño curricular de la Provincia de Santa Fe, se presenta con el título “Profesorado de Educación Inicial, Diseño para la Formación Docente” (2009) y fue elaborado, al igual que en los Diseños presentados anteriormente, con aportes de gestiones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo finalmente desarrollado, aprobado y publicado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

En este documento, se nombra que hay dos objetivos que respaldan a la elaboración del mismo, ellos son: alcanzar la “tan ansiada titularización que ofrece una reparación histórica para un nivel postergado durante décadas en el derecho a concurso por la estabilidad laboral; y la reforma de los planes de estudio de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria.” (s.p).

En la confección del documento, tuvo la participación la Comisión de Reforma Curricular y también el Gabinete Joven del Ministerio. El objetivo de esta participación fue la de recabar y analizar diversas miradas, opiniones, diagnósticos y perspectivas de especialistas y de autoridades, como también de docentes, directivos y estudiantes de Profesorados. Procesada esta información se delimitaron las líneas de acción del Ministerio.

El Diseño Curricular de Santa Fe contempla “la sugerencia realizada por los IFD de exponer “una mirada más abarcadora, más desestructurada, más creativa y al ritmo de los avances del conocimiento, tal como lo exige un cambio de paradigma”(p.1) y explicita tener en cuenta las sugerencias y opiniones formadas de los profesionales, se explicita que se han re establecido espacios curriculares que habían quedado desvinculados y se crearon otros “superadores de escisiones, dicotomías, fragmentaciones, simplificaciones y propulsores de articulaciones, complejidades”(p.1).

Rescatamos del presente Diseño los “Propósitos formativos” que se describen en el apartado con ese nombre, el cual “hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes” (p.10). A su vez se destaca la “intencionalidad de la formación de docentes”, la cual hace referencia a que se espera “propiciar el aprender a aprender y el arte de vivir juntos” (p.11). En el Documento analizado, se desprende una serie de características que hacen a la formación del docente en esta carrera, centrados en los dos propósitos mencionados en el punto anterior. Tomamos el segundo de ellos, “el arte de vivir” el cual nos interesa una característica en la formación del docente en este aspecto, el cual menciona “el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad” (p.11). Creemos que es fundamental este punto dentro de la educación inclusiva, ya que el docente es quien promueve el respeto por las diferencias, es quien atiende y ejecuta distintas acciones para hacer posible la inclusión de cada uno de sus alumnos en su sala en el proceso escolar. Con lo anterior dicho, destacamos el papel de la escuela, como un espacio de encuentro de diversidades, siguiendo esta línea el Diseño se refiere a la escuela de la siguiente manera:

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros” que, bajo determinadas condiciones, enriquece la realidad psíquica y potencia la actividad creadora. Permite el ingreso al campo de la diversidad de las relaciones sociales, inaugurando esta posibilidad de pensarse con otros, de vivir y pensar lo común (p.9).

La presente propuesta curricular, defiende,

Una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio(...) Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y compleja entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. Desde allí, se propone una modificación que atiende no sólo a los contenidos de la enseñanza, sino y fundamentalmente al “modo” de construir realidad y de producir aprendizajes desde el sistema educativo; con la convicción de que el “modo” con y desde el que se educa, constituye el aspecto formativo más poderoso (p.4)

Para llevar a cabo lo expuesto, el Ministerio de Educación de Santa Fe, organiza la formación de los profesorados de Educación Inicial en cuatro años de cursado que implican diversos campos de conocimientos. Estos se clasifican en tres campos:

- Campo de formación general
- Campo de formación en la práctica profesional (Trayecto de práctica)
- Campo de formación específica

Se suman, además, dos ejes transversales: el “Itinerario por el Mundo de la Cultura” y el taller de “Producción Pedagógica”.

Resulta interesante destacar que, en el Diseño, al lado de ciertos campos de formación, se presenta un asterisco. El mismo hace referencia a que es un “espacio experimental sujeto a regulaciones específicas a establecer por el Ministerio de Educación” (p.13) lo cual permite vislumbrar que no tiene carácter de obligatoriedad.

2.4. Diseños bajo la lupa de la inclusión: análisis comparativo entre las propuestas

A continuación, realizaremos un contraste de las tres propuestas curriculares. Es necesario adentrarnos en el Plan de Estudio de cada Provincia para poder analizar de qué manera se incorporó la educación inclusiva en dichos diseños.

Los diseños curriculares mencionados, el de la provincia de Santa Fe es el más antiguo de los tres, siendo el de Córdoba el más nuevo.

En las Introducciones de los Diseños que analizamos, se observa que en el de la provincia de Córdoba toma el marco normativo, ley de Educación Provincial de Córdoba 9870/2010, también Desarrolla la finalidad de la formación, el cual la caracteriza como “una formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores, como ciudadanos comprometidos con la educación” (p.9). No nombra la educación inclusiva dentro de la Fundamentación. En el caso de la Introducción del Diseño correspondiente a la CABA, observamos que el mismo considera importante la inclusión social, sosteniendo que la escuela debe ser abierta a la igualdad de oportunidades. Destaca el paradigma de la inclusión, tomando las barreras contextuales y diferenciando la integración de la inclusión, valorando los apoyos necesarios para el aprendizaje. (p.151). Aspecto que el de Córdoba no menciona, pero sí el Diseño de la provincia de Santa Fe, propone en su Introducción el compromiso ético y político de la educación, el cual se centra en la justicia y la igualdad. Este Diseño introduce citas de Edgar Morín para abordar la “reforma de pensamiento” (p.3), para justificar lo anteriormente mencionado.

Los formatos curriculares que se proponen en los tres Diseños comporten el nombre de: asignaturas, seminarios, talleres y ateneo.

El Diseño de Córdoba contiene el formato de tutorías y trabajos de campos, mientras que el de CABA, presenta el de ayudantías, prácticas docentes, prácticas de enseñanza y residencia pedagógica. El Diseño de Santa Fe, a diferencia de los dos anteriores tiene los siguientes formatos seminario-taller, Espacios de Definición Institucional (EDI), formatos reducidos opcionales y por último los módulos.

En otro orden de análisis, decidimos destacar los conceptos presentes en cada diseño, en relación al modo de abordaje o concepción de la enseñanza aprendizaje y otras que consideramos relevantes porque pertenecen al universo educativo.

En el Diseño de Córdoba, se presenta la definición de “educación, enseñanza y escuela”. En el caso de CABA, se presenta la definición de “educación integral y de escuela.” Por último, en el diseño de Santa Fe, este contiene en su fundamentación, las definiciones de “educar”, e incluye un término nuevo llamado “reforma del pensamiento” del autor Edgar Morin. Toma también el concepto de “cultura, responsabilidad ético - política y la de escuela”.

Estableciendo una comparación, entre las tres provincias, solo comparten la definición de escuela; entre Córdoba y CABA, podríamos decir que comparten la de educación, aunque, la última provincia amplifica el concepto hablando sumando una característica clave que es el hecho de “ser integral”.

Profundizando en el análisis comparativo de los documentos, consideramos relevantes evidenciar el perfil del egresado del Profesorado en Educación Inicial.

Se observa en la comparación de los diseños que los tres perfiles presentan lineamientos en relación a lo esperado del egresado. En el caso de los Diseños de la Provincia de Córdoba y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aparecen bajo el apartado llamado "perfil del egresado", y en el caso de Diseño de Santa Fe, se puede encontrar esta información bajo el título "Propósitos Formativos".

El documento de Córdoba explicita el fin de la formación integral, la importancia del desarrollo de la vida y de la práctica profesional desde determinados valores, tales como la libertad, participación, responsabilidad, igualdad y respeto por el otro en pos del bien común y de una educación que habilite el poder entender al sujeto que va dirigido el acto educativo "en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales"(p.13). Tal como se explicita, el objetivo está puesto en el "Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa"(p.13). El Diseño de CABA, en sus primeros ítems, pone el foco en el accionar crítico, reflexivo y resolutivo de la práctica. como también propone un perfil docente que pueda respaldar su práctica con conocimientos reconocidos y válidos. Podemos encontrar conexiones con el Diseño anteriormente presentando, cuando propone que la práctica docente tiene que estar enfocada en el "aprendizaje significativo de los alumnos"(p.158)

Consideramos relevante, con el análisis bibliográfico presente, el ítem que explicita la necesidad de formar docentes que puedan integrar "equipos de trabajo que faciliten la inclusión de

niños con discapacidad y/o con dificultades específicas de aprendizaje en una labor conjunta con otros profesionales de la educación, desarrollando las adaptaciones curriculares necesarias en cada caso."(p.158).

En comparación con el de documento de Córdoba, el de CABA, define la necesidad de formar al docente desde una mirada inclusiva y con ello, la posibilidad de afrontar prácticas educativas que presenten una labor conjunta con un gabinete que pueda elaborar propuestas situadas. De modo contrario el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba no hace mención a este punto.

La lectura de los perfiles entre ambas provincias mencionadas, invita a descubrir en términos generales la necesidad de un docente comprometido, actualizado y crítico que se asume la práctica docente como una necesidad en el trayecto de la formación ciudadana.

Por último, del Diseño de la provincia de Santa Fe, podemos decir que el título tal como "perfil del egresado" no aparece, pero si se establecen lineamientos en torno a lo que se espera del docente tras transcurrir su proceso formativo, bajo el título "Propósitos Formativos", bajo los cuales se establecen dos grandes campos formativos. La propuesta de esta provincia, toma del libro "La educación encierra un tesoro"(1994), dos de los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors.

Ellos son el "aprender a aprender" y el "arte de vivir juntos" (p.11). Bajo estos supuestos, se presenta en comparación con los documentos nombrados una mayor profundización respecto al sentido ético y la visión holística que buscan promover en la formación del docente de Nivel Inicial.

El foco se encuentra puesto en el planteamiento y resolución de problemas; la formación de un docente apasionado que habilite la búsqueda del conocimiento; la necesidad de desarrollo de una "mirada filosófica y antropológica que atraviese el currículo superando toda visión fragmentada"(p.11).

Habilita a su vez, la necesidad de ocuparse de sí mismo, del cuidado de su cuerpo y su voz. Por otro lado, plantea el sentido político y la necesidad de asumir la educación como una práctica política que invite a "amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano"(p.11)

Desde esta lectura, podemos inferir que de los tres documentos solo el de CABA hace hincapié en la necesidad de la formación respecto la educación inclusiva; se suma a este el de Córdoba respecto a lineamientos más generales del desarrollo del futuro profesional en cuanto ciudadano que forma parte del compromiso social. El documento de Santa Fe, ahonda más en la

preparación del "ser de la especie" y enumera ítems con un sentido más integral del desarrollo del profesional.

Para este análisis, también decidimos establecer como punto de comparación, si se encontraban presentes los términos “educación inclusiva” o “inclusión. Analizando los documentos podemos decir que, en los tres diseños, no se plantea el término de educación inclusiva, pero si se presenta el concepto de inclusión social. En el documento de Córdoba, se presenta como la inclusión desde el poder mejorar la calidad de la formación atendiendo a la circulación de saberes valiosos, válidos y relevantes para la actualidad. En el caso del documento oficial de CABA, allí se plantea específicamente el abordaje del acto educativo, posicionado desde el "paradigma de la inclusión" y con ello invita a analizar las dificultades en relacionar un determinado contexto de enseñanza para desde ese lugar, buscar reducir o eliminar las barreras con las que se enfrenta el contexto. También retoma el concepto de apoyo, andamiaje y de redes de aprendizaje. Por último, en el documento de Santa Fe, se hace foco en la inclusión social como medio que posibilita la igualdad de oportunidades.

Otro punto, que nos interesa destacar, son los fundamentos, bibliografías sobre los que se basan estos documentos, o que recomiendan presentar para dar marco a sus propuestas. Analizando y comparando los mismos podemos decir que, en las introducciones de los documentos oficiales de estas provincias, pudimos encontrar que en dos de ellos se hace explícito el sustento en un marco teórico que da estructura al lineamiento planteado, así, en uno de ellos no se hace referencia a ninguna bibliografía específica. En el caso de Córdoba, se hace alusión a la autora Sáleme de Burnichon (1997) y a la Ley 9870/2010. En cuanto a CABA, no se hace explícito el abordaje o recomendación de ningún documento. Por último, en el caso de Santa Fe, se citan tres textos de Edgar Morín y uno de Denise Najmanovich.

A continuación, realizamos un análisis de los espacios curriculares que conforman el plan para contrastarlas entre sí. Como segunda instancia contrastamos lo analizado en un cuadro comparativo para visualizarlo de manera representativa.

Para empezar, tomaremos el espacio curricular **Pedagogía**. Esta figura en los tres diseños como asignatura anual. En el Diseño de la provincia de Córdoba forma parte del “campo de formación general”. En la misma observamos que si bien dentro del marco orientador y los propósito de formación no se evidencia explícitamente la educación inclusiva, deducimos que el siguiente propósito lo contemplaría: “aportar herramientas teórico conceptuales que permitan

comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales” (p.29), ya que como “eje de contenidos sugeridos” con el subtítulo de “Problemáticas pedagógicas actuales” encontramos lo siguiente: “entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía” (p.30). También encontramos los siguientes contenidos dentro de esta materia, que incumben a una educación atendiendo a la diversidad como lo son las propuestas pedagógicas alternativas y la Pedagogía de la diferencia que se pretende abordar (p.30). Mientras que en el Diseño de CABA, no figuran contenidos en cuanto a la educación inclusiva. En el Diseño de la Provincia de Santa Fe, se presenta en la síntesis de sus contenidos el abordaje de: “Los procesos de inclusión-exclusión de la escuela. La crisis de la institución escolar frente al plural de infancias y juventudes; El discurso pedagógico moderno; La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades.” (p.22). Esto presenta de manera clara y específica que se destina un espacio curricular para el abordaje del sujeto en el terreno de la escuela desde el punto de vista de si la misma es o no inclusiva y cómo el discurso pedagógico contemporáneo colabora en función de que se den igualdad de oportunidades a todos los sujetos que forman parte de la comunidad educativa.

En el seminario anual “**Problemáticas Socioantropológicas en Educación**”, espacio que figura de este modo en el Diseño de la provincia Córdoba, no así en los diseños de las demás provincias analizadas. Este seminario, incluido dentro del “campo de formación general”, se considera que la educación no se da sólo en la escuela, a su vez, este espacio como institución social encuentra sentido dentro de tramas socioculturales en las que se ve inmersa (p.30). Este seminario aborda las realidades teniendo en cuenta la cultura dentro de un aula, para esto se requiere de profesionales que dispongan de conceptos y actitudes que les permitan entender la diferencia y la alteridad cultural (p.30). Tomamos uno de los tres propósitos de formación que se plantean en este espacio, el cual se plantea “disponer de herramientas conceptuales que permitan entender y operar con la diferencia y la alteridad cultural propia de la vida escolar” (p.31). Dentro de sus ejes de contenidos sugeridos, tomamos los siguientes, los cuales creemos que de alguna manera aborda la homogeneidad dentro de nuestras escuelas: “la globalización y la reactualización de la cuestión de la diversidad socio-cultural en las sociedades contemporáneas. Diversidad y desigualdad social. Discriminación y exclusión en la escuela. La relación nosotros/otros” (p.31).

En el espacio curricular "**Psicología y Educación**", el cual tiene el formato de asignatura anual en los tres diseños de las provincias que estamos analizando. En el de la provincia de Córdoba, forma parte de los espacios del "campo de formación general", brinda las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva, a su vez, tiene como propósito a que este último, comprenda a los sujetos de la educación donde se focaliza en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Creemos que el siguiente propósito de la formación tendría vinculación con una educación inclusiva: "reconocer los condicionamientos emocionales, intelectuales, lingüísticos y sociales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p.33). Esta asignatura tiene como ejes de contenidos sugeridos "las teorías de aprendizaje", "perspectivas constructivistas: el sujeto del aprendizaje" y "perspectiva psicoanalítica: el sujeto psíquico" (p.33). En ellas observamos los diferentes enfoques, pero no se incorporó el "Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)", por lo que inferimos que el docente del profesorado lo puede sumar a su planificación actualizando los contenidos. Tomando la misma materia del diseño de CABA, la cual figura en el Plan de estudios como **Psicología Educacional**, la misma forma parte de una asignatura del campo de formación general de la carrera, correspondiente al primer año. Ofrece una mirada sobre el aprendizaje abordando "las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y, además, plantea nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual" (p.169). Dentro de sus ejes de contenidos podemos observar que dentro de los siete que los conforman, el eje cinco, seis y siete, contienen aquellos propios de la educación inclusiva. El eje cinco lleva el nombre de "Diversidad y estilos de aprendizaje", el cual aborda los siguientes contenidos: "caracterización de los colectivos de personas que encuentran barreras para el aprendizaje (personas con discapacidad intelectual, emocional, física, sensorial, con desventajas socio-culturales). Funciones, programas, tareas y modelos de intervención" (p.171). En el sexto eje, el cual lleva el nombre de "teorías y perspectivas sobre el aprendizaje" y contiene los siguientes temas: "trastornos del desarrollo. Trastornos de aprendizaje" (p.171). Por último, en este espacio, tomaremos el eje de "desafíos actuales de la psicología educacional", el mismo contiene los siguientes contenidos "normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia" (p.171). Es evidente cómo este espacio curricular trabaja un número considerable de contenidos respecto a la educación inclusiva. Continuando con su abordaje, en el Diseño de la Provincia de Santa Fe, figura como **Psicología y educación**. Este espacio es presentado bajo la modalidad de

asignatura durante el primer año del profesorado y su duración es anual. Este campo de formación, invita a identificar en la síntesis de sus contenidos los siguientes tópicos que se integran en torno al hombre y como este se ve implicado en el camino a través del cual accede al conocimiento, como nombra, como simboliza, cuáles pueden ser las representaciones que va conformando, la escuela como espacio fundante de las prácticas escolares y el proceso de construcción del conocimiento. Ellos se encuentran en el diseño bajo el siguiente título: “Diferentes modalidades de conocer; Lenguaje y pensamiento; Vínculos con el conocimiento; Los procesos de simbolización; Las representaciones, fantasía, pensamiento, mito y juego; Las prácticas escolares y los modos de conocimiento; La construcción del conocimiento en el aula (p.23).

Tomando el espacio curricular de **Didáctica General**, la cual tiene el formato de asignatura anual en los tres diseños, en el Plan de Estudio de la provincia de Córdoba, “Didáctica general”, se incluye dentro del “campo de formación general”, en el segundo año de la carrera, aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza” (p.47), dentro del marco orientador, tomamos aquellos aspectos que se refieren al currículo, teniendo en cuenta los contenidos que se abocan al mismo. En el diseño lo detalla de esta manera: “el currículo, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación; se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias del Nivel Inicial” (p.47). Tomamos unos de los propósitos de formación que se detallan en este espacio: “construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad de la sala” (p.47). Destacamos que por ahora es el único contenido que se ve de manera explícita el concepto: *discapacidad*. Dentro de esta asignatura tomamos también las sugerencias que se brindan en el Diseño como “Orientaciones para la enseñanza”, el cual hace mención de lo anteriormente detallado: “análisis de casos que permitan pensar las posibilidades de las adecuaciones curriculares” (p.49). Mientras que en el Diseño de CABA, figura como **Didáctica I y II**, materias de primer año del profesorado, con formato de asignaturas. En Didáctica I, el diseño especifica dos abordajes: uno que plantea la problemática curricular, y el otro lo referido a la programación de la enseñanza y la evaluación. El foco está puesto en los procesos de enseñanza, es decir, en los sentidos y significados de la intervención didáctica entendida como una práctica que se lleva a cabo en contextos sociales e históricos particulares (p.176). Este espacio, se compone de cuatro ejes de contenidos, el cual le dedica el último a la educación inclusiva: “Gestión y adaptación curricular”, este eje se compone con los siguientes contenidos: “El currículum abierto

a la diversidad de los alumnos” (p.177). Didáctica II, es desarrollada en el diseño, donde el mismo se refiere a que este espacio se halla organizado en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes” (p.177). Contiene cinco ejes de contenidos, de los cuales observamos que el tercero aborda temas específicos a la educación inclusiva. El mismo se detalla en el diseño, de la siguiente manera: Adaptaciones curriculares. Adaptaciones curriculares individualizadas: concepto y realización” (p.179). Por último, tomando la asignatura de la provincia de Santa Fe, espacio curricular que figura como **Didáctica General**, la cual se incluye dentro del Campo de la formación general. Se brinda durante el segundo año del profesorado bajo la modalidad de asignatura y su propósito gira en torno a la realidad compleja a la cual se enfrenta el acto educativo para que se pueda llevar a cabo y de que manera el docente teniendo conocimiento de diversas teorías y enfoques puede diseñar clases que habiliten “El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje(...) y la enseñanza como problemática y como solución a las dificultades de aprendizaje” (p.31).

Otro espacio curricular en el que detectamos que se incluyen contenidos de la educación inclusiva es la asignatura cuatrimestral, de segundo año, **Lengua y su didáctica**, del Diseño de la provincia de Córdoba, la misma forma parte del “campo de formación específica”: en uno de sus ejes de contenidos sugeridos, destacamos el siguiente: “didáctica de la oralidad en la Educación Inicial” (p.54), ya que el mismo contiene los siguientes: “observación y análisis de los usos orales para la evaluación formativa; tratamiento didáctico de los errores como estrategia de enseñanza e instancia de atención a la diversidad” (p. 54). Destacamos la importancia de que, para el futuro docente de este nivel sea capacitado en la concepción del error en su sala. Este tratamiento del mismo forma parte del aprendizaje del niño, a su vez se aborda la diversidad dentro del aula. Mientras que en los Planes de Estudios de las otras provincias no figuran contenidos referidos a la educación inclusiva en sus asignaturas que figuran con este nombre.

El espacio **Sujetos de la Educación y la convivencia escolar**, figura en el Diseño curricular de la provincia de Córdoba con este nombre, en formato seminario con una duración anual en el segundo año de la carrera. Forma parte del “campo de formación específica”: se centra en la problemática de los sujetos del Nivel Inicial y en sus vínculos. Se plantea como “propósito de la formación”: “reconocer la diversidad de origen y pertenencia de los sujetos y las posibilidades de su integración a la escolaridad regular”, otro “promover la construcción de situaciones lúdicas basadas en criterios de inclusión social” (p.59). También tomamos como “Orientaciones para la

enseñanza” la siguiente sugerencia para el docente: “la participación en debates con especialistas, que pongan en tensión los supuestos que promueven los procesos de medicalización en las escuelas” (p.60). Tema que consideramos imprescindible en el trabajo con los niños, ya que la apertura a especialistas les brinda a los futuros profesores la posibilidad de una instancia más de aprendizaje. Con respecto al tema de medicalización creemos que es un tema que se debe abordar en los profesorados, considerando que el desconocimiento conlleva a la “patologización y medicalización de las infancias” (Janin Beatriz. 2007). Mientras que el Diseño de CABA. figura este espacio curricular con el nombre de **Sujetos de la Educación Inicial**, se presenta dentro del espacio del Campo de formación Específica del primer, segundo y tercer año del profesorado y propone en su fundamentación lo importante y necesario que se vuelve por parte de los docentes, el acto de conocer “alteraciones del desarrollo genéticas, congénitas, o diferentes trastornos emocionales que pueden aparecer en la población infantil con la cual trabajarán, e investiguen y diseñen estrategias para educación en la diversidad” (p.213). Para lo cual se propone en las finalidades formativas el “Proporcionar instrumentos para el análisis de situaciones habituales en el ámbito escolar y para la elaboración de estrategias de acción que colaboren en la práctica docente y orienten para educar en la diversidad” (p.214). Los ejes de contenidos propuestos se encuentran clasificados por dimensiones de la persona. A continuación, se presentan las dimensiones que se considera que abordan contenidos referidos a la educación inclusiva: Abordaje I y II:

- Constitución subjetiva y configuraciones familiares: dentro del eje se propone: “Diversidad e inclusión en el contexto escolar. Niños con necesidades educativas especiales (NEE), ADD, síndrome de Down, autismo, entre otras” (p.214)
- Dimensión corporal motora: Se presentan “Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo; trastornos en la constitución física de orden genético y congénito: corporales, neurológicos, sensoriales” (p.215)
- Dimensión cognitiva: específica el trabajo de “Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: problemas de aprendizaje referidos a la dimensión cognitiva” (p.215)

Abordaje II: Los contenidos son los siguientes:

“Los problemas de conducta en los niños. Los problemas de aprendizaje infantiles. La educación en la diversidad” (p116).

Por último, considerando este espacio dentro del Diseño de la provincia de Santa Fe, figura con el mismo nombre que en el de CABA, **Sujetos de la Educación Inicial**. Es un espacio curricular con formato asignatura y tiene una duración anual en el segundo año del profesorado. Corresponde al campo de formación específica del Plan de estudio. Dentro de la síntesis de contenidos que describe, tomamos a “Pensar y sostener una nueva escena educativa” (p.55), el cual contiene el siguiente como contenidos que se refiere a la educación inclusiva “Factores psico biológicos y socioculturales en los procesos de aprendizaje” (p.56). Considerando que las dificultades de aprendizaje muchas veces se deben a estos procesos que se abordan en este eje.

Otro espacio que queremos mencionar en este análisis es un taller anual que sólo se encuentra en el Diseño de la provincia de Córdoba, el cual figura como **Diseño y construcción de material didáctico** y forma parte del cuerpo de espacios curriculares del segundo año del profesorado. espacio que se incluye dentro del “campo de formación específica”: busca orientar la selección y construcción de materiales tanto didácticos como lúdicos, para utilizarlos como recursos en las salas. Tomamos las siguientes “orientaciones para la enseñanza” que nos parece imprescindible para la educación inclusiva: “relevamiento de juguetes disponibles en el mercado considerando su seguridad, adecuación, accesibilidad y potencialidad educativa”, otro “construcción de materiales didácticos con diversos elementos, adecuados a los propósitos de enseñanza de las didácticas (p.64). Son contenidos que forman parte del aula diversa, ya que según las potencialidades del alumno el material didáctico se adecuará al uso funcional del mismo, para lograr de este modo la accesibilidad a los conocimientos mediante ajustes en el material didáctico.

El espacio curricular **Historia y Política de la Educación Argentina**, es una asignatura anual que figura con este nombre en el Diseño de la provincia de Córdoba. Pertenece al “campo de formación general”, del tercer año del profesorado. Tiene una perspectiva histórica y política para comprender la sociedad, el Estado y la educación. Se plantea dentro del “eje de contenidos sugeridos”: la educación en la democracia y los cambios en las regulaciones”, el cual contiene: La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Modalidades de la educación. La ley de Educación Técnico Profesional. Nueva Ley de Educación Provincial 9870/11. Pensamos que es necesario que el alumno conozca este marco legal por su incidencia en los derechos educativos de todas las personas y la mención que hace en cuanto a la educación inclusiva. Si bien se puede trabajar con nuestro tema que nos incumbe, creemos que aún observamos la carencia de aquel marco normativo que contemple los derechos de las personas con

discapacidad. Mientras que en el Diseño curricular de CABA figura con el nombre, **Historia Social y Política de la Educación Argentina**, asignatura anual que corresponde al campo de formación general. Según este diseño, en esta unidad curricular se persigue como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno socio histórico y político, desde la perspectiva de la historia social y de la política educativa” (p.172). Este espacio, corresponde a una asignatura del segundo año de la carrera del profesorado. Se presenta el siguiente eje, el cual lleva como nombre: “la reforma de la década de 1990 y los debates actuales: una perspectiva histórica y política”, el cual contiene: “la nueva configuración del sistema educativo nacional. Políticas universales versus políticas focalizadas en el debate acerca de cómo afrontar el problema de la desigualdad en educación” (p.173). Se puede inferir que, si el docente se encuentra actualizado en relación a concepciones actuales y las políticas universales, debería de hacer hincapié en su discurso pedagógico sobre la educación inclusiva. En el Diseño de Santa Fe, esta asignatura anual figura con el nombre de **Historia Argentina Latinoamericana**, espacio curricular en el que no encontramos contenidos propios de la educación inclusiva.

El seminario cuatrimestral de “**Educación para la salud**”, que se incluye dentro del “campo de formación específica” en el tercer año del Diseño de la Provincia de Córdoba: toma a la salud como problema que atraviesa la escuela. Dentro de los “ejes de contenidos sugeridos”: “El cuerpo humano, como espacio relacional entre lo biológico y lo cultural” (p.75), detectamos los siguientes: “estructura biológica y cultural para los aprendizajes: generalidad en la estructura y función del sistema nervioso y órganos de los sentidos. El cerebro, lugar de las emociones y aprendizaje. La neuro plasticidad y la estimulación. Construcción de memoria/as” (p.75). Si bien no explicita los trastornos de aprendizaje que el futuro profesor pueda enfrentarse en su sala, se estudia en este espacio curricular el lugar del cerebro en los aprendizajes y la incidencia de los factores biológicos y culturales en el mismo. Consideremos que los factores mencionados hacen de los alumnos la diversidad que día a día encuentra un docente en su sala.

Este espacio de formación, no aparece con este nombre o similar, en los Diseños de CABA y de Santa Fe.

Otro campo que se presenta y que comparten los tres diseños abordados, es el de “**Problemáticas Y Desafíos Del Nivel Inicial: JM Y JI**”. En cuanto al formato en el caso de la Provincia de Córdoba y Santa Fe, se presenta en formato de seminario anual, y en el caso de CABA

se presenta como asignatura cuatrimestral. Otra diferencia a resaltar, es cómo aparece su nombre en el diseño. A diferencia como la nombramos en un comienzo en el currículum de CABA se titula como **“Problemáticas de la Educación Inicial”** y en cuanto a Santa Fe, aparece bajo el nombre de **“Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II”**.

Como punto de encuentro, podemos decir que, en los tres casos analizados, el espacio formativo pertenece al campo de la formación específica, y, que los contenidos se encuentran de manera muy similar girando en torno a un eje común que es la educación inclusiva como problemática y desafío del Nivel.

En el caso de Córdoba, nos parece oportuno mencionar los siguientes contenidos abordados en el eje de “Otras formas organizativas del Nivel”: “El tratamiento en el Nivel Inicial de las necesidades derivadas de la discapacidad. Los desafíos de la integración escolar” (p.85). Dentro del mismo también tomamos: “Vínculos entre Escuela común y Escuela especial. El lugar de la familia y de los equipos interdisciplinarios. Problemáticas generales y adaptaciones posibles. El lugar del docente frente a la integración. Herramientas y estrategias de intervención” (p.85). Este es otro espacio curricular dentro de la carrera que plantea de manera explícita la escuela especial y lo que incumbe a la discapacidad.

Por otro lado, en relación a CABA, la unidad curricular presenta una clasificación en relación a diversos campos que conforman el universo del Nivel Inicial. En el campo problemático social-cultural, se propone un contenido referido a la educación inclusiva bajo el siguiente título: “El Nivel Inicial y los niños con necesidades educativas especiales. Las escuelas inclusivas. Ejemplos de experiencias de trabajo” (p.194)

Por último, respecto a la Provincia de Santa Fe, en sus contenidos especifica trabajar en torno a la integración escolar y los posicionamientos; también aborda la integración como un proceso en el que participa la sociedad y de qué manera se pueden llevar a cabo procesos de integración.

Otro campo de conocimientos que se presenta en los diseños curriculares bajo la modalidad de taller anual es el llamado **“Nuevas Tecnologías”** en el caso de CABA; **“Tic y la enseñanza en el nivel inicial”** en la provincia de Córdoba y **“Tecnologías de la información y la comunicación”** en el caso de Santa Fe.

La característica distintiva fundamental de es que solo en el Diseño de CABA, aborda en uno de sus ejes contenidos específicos de TIC y discapacidad y adaptaciones necesarias. En cuanto a las dos provincias también analizadas, no figuran contenidos referidos a la educación inclusiva.

Adentrando un poco en las características ofrecidas, en el Diseño de CABA, el taller se ofrece en el primer año del profesorado y dentro del Campo de la Formación General. La propuesta consiste en brindar conocimientos para desarrollar habilidades que permitan involucrar las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas. Dentro del taller, uno de los ejes aborda contenidos específicos a la educación inclusiva: “Las TIC como herramientas para el aprendizaje del alumno con discapacidad. Valor de las TIC para potenciar sus capacidades y compensar sus limitaciones. Adaptaciones para hacerlas accesibles” (p. 182)

Continuando con la línea de análisis comparativo, decidimos situar la asignatura anual “**Educación Sexual Integral**” la cual se presenta bajo modalidad taller en el caso de CABA y como seminario en Córdoba y Santa Fe. Si bien se presenta en las tres propuestas, sucede que solo en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene tanto en su “finalidad formativa” como en uno de sus ejes de contenidos a la inclusión educativa. Explicitando el poder “favorecer el dominio de recursos pedagógicos para intervenir en las distintas modalidades de abordaje; seleccionar materiales y adecuar los contenidos a los alumnos con discapacidad” (p.187), destaca en sus ejes de contenidos, específicamente en los aspectos psicológicos de la persona, el trabajo de “consideraciones a tener en cuenta en la educación sexual de alumnos con discapacidad” (p.187).

En cuanto a Córdoba y a Santa Fe, no figuran contenidos referidos a la educación inclusiva. En el caso de la última provincia mencionada, figura de una manera diferente, bajo el título “**Sexualidad humana y educación**”.

En relación al campo disciplinar, “**Instituciones Educativas**”, el cual es mencionado en el Diseño de CABA como asignatura de carácter anual, en el caso de Santa Fe, se titula como “**Seminario de instituciones educativas**”, por lo que se entiende que cambia su formato, aunque comparten la duración anual del mismo. En el caso de Córdoba no figura el espacio bajo estos nombres o similar.

Analizando y comparando las propuestas, se analiza que solo en CABA se presentan contenidos alusivos a la implementación y desarrollo de prácticas inclusivas. En el documento “se propone abordar la problemática de las instituciones educativas en tanto instituciones con un modo de organización particular, en un contexto determinado y configuradas con dinámicas históricas y sociales” (p.173). Contiene tres ejes de contenidos, el cual uno de ellos aborda contenidos propios de la educación inclusiva, lleva el siguiente nombre: “Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas: la escuela como institución”, el mismo contiene los siguientes temas: “la escuela abierta a la diversidad: respuestas desde una perspectiva institucional. Características de las aulas y las prácticas educativas inclusivas” (p.174).

Continuando con la línea de análisis comparativo, se presenta en los tres diseños la asignatura anual “**Matemática y su Didáctica I**”. Tomaremos solo lo presentado en el diseño de Santa Fe ya que es el único diseño que contempla contenidos referidos a la educación inclusiva. El espacio curricular se presenta dentro del campo de la Formación General, y en sus ejes de contenidos, el primero de ellos, llamado “La enseñanza de la matemática en la Educación Inicial”, presenta, dentro del detalle de sus contenidos, uno que tiene relación a la educación inclusiva y se define y encuentra de la siguiente manera: “Propuestas didácticas de contenidos escolares con enfoques diferentes, integrando contenidos intra y extra matemáticos Actividades de enseñanza: ocasionales, rutinarias, especialmente diseñadas, secuencias didácticas. Diseño de actividades atendiendo a la diversidad” (p.62).

Concluyendo este análisis respecto a los espacios de formación propuestos, queremos situar el mencionado en el Diseño de Santa Fe como “**Taller de práctica II**”.

Como factor común, las provincias comparten el formato de modalidad, que es la de taller, y, el hecho de que tiene una duración anual. En el caso de Córdoba, figura como “**Práctica docente II: escuelas, historias documentadas y cotidianeidad**” y en relación a CABA, se encuentra con el nombre “**Tramo II: prácticas de la enseñanza en JM y JI**”.

Luego de comparar las propuestas, se distingue que solo en el documento de Santa Fe, se abordan contenidos alusivos a la educación inclusiva. Dentro de la descripción de los ejes de trabajo, uno de ellos, el cual se titula como “El desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad”, aborda contenidos relacionados a la educación inclusiva. Se pueden encontrar en las páginas del diseño bajo la siguiente descripción: “La complejidad del aula y de otros contextos

educativos. El respeto por las diferencias, la búsqueda de la igualdad de oportunidades.” y “La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos” (p.40).

A modo de favorecer la lectura de la cantidad de los campos de formación detallados anteriormente en cada Diseño, sobre los espacios formativos que hacen un abordaje teórico y práctico en cuanto a la educación inclusiva, se presenta un listado de los mismos discriminados por provincia:

Espacios curriculares del Diseño Curricular de los profesorados de Nivel Inicial en Córdoba:

1. Pedagogía
2. Problemáticas Socioantropológicas en Educación
3. Psicología y Educación
4. Didáctica general
5. Lengua y su didáctica
6. Sujetos de la educación y la convivencia escolar
7. Diseño y construcción de material didáctico
8. Historia Y Política de la Educación Argentina
9. Educación para la salud
10. Problemáticas Y Desafíos Del Nivel Inicial: JM Y JI

Espacios curriculares del Diseño curricular de los profesorados de Nivel Inicial en Buenos Aires:

1. Psicología Educacional
2. Didáctica I y II
3. Historia Social y Política de la Educación Argentina
4. Nuevas Tecnologías
5. Educación Sexual Integral
6. Problemáticas de la Educación Inicial
7. Sujetos de la Educación Inicial
8. Instituciones Educativas

Espacios curriculares del Diseño curricular de los profesorados de Nivel Inicial en Santa Fe:

1. Pedagogía
2. Psicología y educación
3. Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II
4. Didáctica General
5. Matemática y su Didáctica I
6. Taller de práctica II
7. Sujetos de la Educación Inicial.

El análisis comparativo nos permite observar a grandes rasgos cual es el posicionamiento y lugar que ocupa la educación inclusiva en los espacios formativos de los profesorados de Nivel Inicial. Si bien cada una de las propuestas incluye este concepto en menor o mayor medida, el mismo se observa presente, ya sea desde la educación inclusiva propiamente dicha, o desde la inclusión social. Destacamos el Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cuál le dedica mayor contenido en su plan de estudio a la educación inclusiva. Resaltamos que, como perfil del egresado, se prepara a un docente comprometido con la educación integral de los alumnos, centrado el aprendizaje significativo de los mismos. Este compromiso ético y político hace que se valore las diferencias en el aula y se puedan proponer actividades adecuadas para cada uno de los alumnos, donde la educación inclusiva sea efectiva.

CONCLUSIÓN

Hablar de formación docente para la educación inclusiva, tal como se abordó en el cuerpo de este trabajo, es hablar de un aula que incluye, donde la misma, se hace real, siempre y cuando el docente lo permita, lo habilite y lo concretice es este espacio educativo. Para ello debe contar con las herramientas para llevarlo a cabo. Cuando se describió este concepto central, educación inclusiva, definido por Lopez Melero como " un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia" (López Melero, M. 2012. p.143). El autor nos invita a cambiar el sistema para lograr verdaderas prácticas inclusivas por lo que "ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación" (p.144). Esta definición nos llevó a analizar la formación del profesorado de Nivel inicial de las tres provincias seleccionadas. Por ello consideramos que lo más importante de este trabajo de investigación bibliográfico, fue poder contrastar y dar cuenta, de cuál es el lugar que tiene la educación inclusiva como derecho, y cómo es su aplicación en los espacios formativos de las provincias.

Destacamos que, en el diseño curricular de Córdoba, la educación inclusiva se encuentra implícita con una perspectiva general, donde el foco está puesto en que el futuro profesor pueda valorar la heterogeneidad de su grupo clase. No así en el diseño de CABA y el de Santa Fe, en los cuales la educación inclusiva se encuentra explícita en todo el documento, dedicando contenidos específicos del tema. No sólo se forma al docente competente en el "hacer" para trabajar con alumnos con discapacidad, sino en el "saber" y en el "ser", aportando información y conocimientos necesarios para el futuro abordaje en el aula inclusiva con una actitud positiva ante los desafíos que conlleva trabajar con esta minoría.

Lo más difícil en esta investigación fue el poder detectar, en el caso del diseño de Córdoba, el abordaje de la educación inclusiva, sobre todo en los ejes de contenidos de cada espacio curricular. Este documento en particular requirió una lectura más profunda y analítica porque era implícito el abordaje del acto educativo desde este paradigma. Respecto a los documentos de CABA y Santa Fe, estos diseños, presentan conceptos visibles tales como: discapacidad, ajustes razonables, entre otros. Nos llamó la atención cómo el diseño de CABA menciona el paradigma vigente en su introducción, considerando como valioso "destacar que el paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social y pedagógica que supera la concepción de los sujetos con necesidades educativas especiales y da lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado

contexto de enseñanza” (Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación inicial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.2014. p.151), para ello considera necesario “diluir las barreras y los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios” (p.151). Esto nos dio pauta de que se forma al docente con su mirada enfocada en las barreras del entorno y no en el déficit del alumno con discapacidad, y que, a su vez, valora la formación en prácticas inclusivas para lograr así una verdadera aula como espacio en donde en su interior cohabitan las diferencias.

Para la construcción del mismo, nos ayudó el hecho de que los diseños comparten formatos similares, a partir de los cuales se pudieron establecer puntos comparativos de análisis. Otra cuestión relevante para el desarrollo fue la accesibilidad a los documentos utilizados en la investigación y con ello la posibilidad de explorarlos continuamente a medida que el proceso fue avanzando, dado que son documentos públicos.

Consideramos valioso analizar esta temática, porque como docentes de nivel inicial y DAI, en nuestro trabajo diario, nos encontramos con la realidad que nos acontece, y frente a la problemática común, en cuanto al desconocimiento o falta de herramientas, para el abordaje de prácticas inclusivas, es que decidimos ahondar en las bases o fundamentos del que hacer docente desde su formación de grado.

Con este trabajo logramos analizar y contrastar lo establecido como derecho por ley, y cómo esto se aplica, en la elaboración y aplicación teórica, de los lineamientos oficiales de los profesorados, que sirven de fundamento en estos diseños presentados, a fin de garantizar la educación inclusiva.

La presente instancia es una invitación a reflexionar e indagar sobre los documentos que tienen como finalidad formar docentes en estos tiempos actuales. Entonces, cuán relevante es, poder hacer una lectura crítica y analítica de los lineamientos, teniendo conocimientos como los aquí presentados, y así decodificar el paradigma desde el que se sitúan las instituciones y, por ende, entender la mirada desde la cual los espacios de formación nos invitan a conocer aquellos recortes de la realidad que acontecen.

Finalmente, consideramos oportuno recuperar nuestro punto de partida, en donde nos preguntamos ¿Qué características tiene la formación del docente del nivel inicial en cuanto a la

educación inclusiva? Tras este recorrido, podemos inferir que, se presentan espacios formativos, que en mayor o menor medida recuperan ejes referidos a la educación inclusiva; se encuentran en los lineamientos líneas de acción que tienen base en el paradigma de la inclusión y que evidencian tener conocimientos de los conceptos que forman parte del universo de este posicionamiento tales como: barreras, ajustes, accesibilidad, educación integral, inclusión, entre otros.

Consideramos necesario que se establezca la obligatoriedad, es decir, la implementación, en cada provincia, de asignaturas que brindan los conocimientos pertinentes para promover prácticas desde el paradigma actual de la inclusión, para así respaldar las normativas legales que estructuran nuestro sistema educativo. Al presentarse como asignatura a la educación inclusiva, se podría abordar, de manera centralizada la misma como derecho y contenido en sí, y desde allí habilitar herramientas teóricas que den fundamento en materia de inclusión, a los futuros profesionales del nivel inicial. De esta forma el egresado podrá conocer la posibilidad de implementar ajustes razonables y pensar en clases accesibles utilizando Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) en la propuesta curricular, esto ayudará a "estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades" (Universal Design for Learning. 2008.p.3).

Pensar en Profesorados con mira a la educación inclusiva es un reto que aún se sigue proponiendo. Lograr la participación de todos nuestros alumnos con las propuestas que realizamos a diario es una misión a la que estamos enfrentados. Para ello traemos a colación la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), marco legal que en su artículo 9, nos insta a la participación plena de las personas con discapacidad en todos los aspectos de su vida (incluida la educación), lo que lleva a plantearse la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.

Invitamos a seguir analizando las demás propuestas de las provincias que restan para así poder sumar contenido de análisis para futuras modificaciones a cada Plan de estudio, donde las prácticas inclusivas sean impulsadas desde el saber, el hacer y el ser en la formación de grado.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ MELERO, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. España.
- LÓPEZ MELERO, M (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Málaga. España.
- MALAJOVICH, A. (2000): “El Juego en el Nivel Inicial”. Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Buenos Aires: Paidós.
- MALAJOVICH, A. (2012). *Experiencias y reflexiones sobre la educación Inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BUENOS AIRES. (2014). *Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación inicial* - Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Dirección de donde se extrajo el documento (URL) https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_2u438_fd_edu_inicial_4_0.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA. (2015) *Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación. Dirección General de Educación Superior. Córdoba. Dirección de donde se extrajo el documento (URL) https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE. (2009). *Diseño del profesorado de Educación Inicial*. Santa Fe. Gobierno de Santa Fe. Dirección de donde se extrajo el documento (URL) <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122508/606627/file/529-09%20Inicial.pdf>
- OMS. (1980): *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. INSERSO.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. (CIF).

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA. Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]

Resolución CFE N° 311/16. Buenos Aires (2016)

SARTO MARTÍN, P. y VENEGAS RENAULD, E. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Colección de Investigación. KADMOS. Salamanca.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. Francia

ANEXO

ANEXO 1 - COMPARACIÓN GENERAL DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LAS JURISDICCIONES: CÓRDOBA, SANTA FE Y CABA

	DISEÑOS CURRICULARES. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	DISEÑO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL.
Fecha de elaboración	2015	2014	2009
Componentes/partes	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción. -Marco referencial del Diseño Curricular. -El proceso de construcción curricular. -Finalidades y perfil de la formación docente. -Los sujetos de la formación. -Claves de lectura del Diseño Curricular. -Los formatos curriculares. -Las unidades de definición institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción. -Criterios utilizados en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Docente. -Criterios que orientaron la política curricular para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Docente. - Marco de la política educativa nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la Formación Docente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Marco del Diseño Curricular. -La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum. -Propósitos formativos. -Organización del Diseño Curricular. -Condiciones de ingreso. -Régimen de asistencia y promoción. -Régimen de correlatividades.

	<p>-Estructura curricular: Profesorado de Nivel Inicial.</p> <p>-Espacios curriculares de 1er. año.</p> <p>-Espacios curriculares de 2do. año.</p> <p>-Espacios curriculares de 3er. año.</p> <p>-Espacios curriculares de 4to. año.</p> <p>-Referencias bibliográficas.</p> <p>-Estructura curricular: Profesorado de Educación Primaria.</p>	<p>-Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular.</p> <p>-Finalidades formativas de la carrera.</p> <p>-Perfil del egresado.</p> <p>-Características y alcances del título.</p> <p>-Organizadores curriculares.</p>	<p>-Duración de la carrera. Carga horaria.</p> <p>-Título a otorgar.</p> <p>-Referencias bibliográficas.</p>
<p>Introducción (postura respecto a la inclusión)</p> <p>Identificar si en la fundamentación hay cosas similares o no y si allí adelantan postura respecto a la inclusión</p>	<p>La Introducción de este Diseño, define el marco normativo tomado. Toma el Art. 34 de la ley de Educación Provincial de Córdoba 9870/2010, el cual se refiere a la educación obligatoria de los niños y niñas a partir de los 6 años.</p>	<p>La Introducción de este Diseño considera como especial importancia la existencia en el mismo, de la inclusión social, sosteniendo que la escuela debe ser abierto a la igualdad de oportunidades. Destaca el paradigma de la inclusión,</p>	<p>La Introducción de este Diseño introduce citas de Edgar Morin para abordar la “reforma de pensamiento” (p.3), el cual se centra en la reforma en las instituciones donde se requiere a una educación con compromiso ético y</p>

	<p>Desarrolla la finalidad de la formación, el cual la caracteriza como “una formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores, como ciudadanos comprometidos con la educación” (p.9). No nombra la educación inclusiva dentro de la Fundamentación.</p>	<p>tomando las barreras contextuales y diferenciando la integración de la inclusión, valorando los apoyos necesarios para el aprendizaje. (p.151)</p>	<p>político, “con la convicción de aportar a un futuro común donde la justicia y la igualdad sean posibles” (p.3).</p>
<p>Definiciones abordadas Definiciones (enseñanza aprendizaje otras que sean importantes)</p>	<p>Educación: “se constituye en una prioridad como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar</p>	<p>Educación integral: “no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, de generar redes que posibiliten progresar curricularmente junto a otros. Se necesita de la integración para alcanzar la inclusión educativa, porque</p>	<p>Educación: “sentido diferente de ser y estar en el mundo, implica trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual; y también</p>

	<p>los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”(p.9)</p> <p>Enseñanza: proceso de transmisión y apropiación de conocimientos, se perfila como proyecto pedagógico y como apuesta ética. Si bien la enseñanza remite al aula o a la sala como microcosmos del hacer; limitar el</p>	<p>desde la mirada de la inclusión se habla de adaptaciones curriculares socio constructivas; es decir, de aquellos apoyos y ayudas necesarios para todo niño que N° 4426 - 26/6/2014 Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires N° 151 encuentre barreras en el aprender y en la participación para que le permitan transitar de su nivel de desarrollo real al potencial, a partir de una evaluación e intervención conjunta entre todos los actores involucrados en el acto de enseñar.”(p.152)</p>	<p>implica ayudar a construir modos diferentes de comprensión”(p.3)</p> <p>Reforma del pensamiento: “Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una ‘reforma del pensamiento’ cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: ‘más créditos’, ‘más docentes’, ‘más informática’, etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: no es</p>
--	---	---	--

	<p>trabajo docente a las mismas, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de esta práctica. Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar”(p.17)</p> <p>Escuela: “espacio de lo público es la institución social legitimada para la transmisión de saberes y la construcción de ciudadanía. El sentido público de la escuela se expresa en el reconocimiento político y ético de sus acciones, en su condición de espacio</p>	<p>Escuela: “debe ser una escuela abierta a la igualdad de oportunidades”(p.151)</p>	<p>posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones” (Morin, 2002: 117).</p> <p>Escuela: “es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura.” (p.3)</p> <p>Cultura: “que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia</p>
--	---	--	---

	abierto, inclusivo y transformable, que da lugar a lo nuevo y a su vez recupera la historia, y se ofrece para la construcción del presente con la expectativa de transformar el porvenir.”(p.14)		forma de ser y estar.”(p.3) Responsabilidad ético-política: “de la educación que implica reconocer al otro en cuanto otro, se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo”(p.3)
Formatos curriculares	El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo.	Los distintos formatos que se consideran básicos y posibles son los que se detallan a continuación: asignatura, seminario, taller, trabajo de campo, ateneo, ayudantías, prácticas docentes, prácticas de	Las unidades curriculares adoptan, en este diseño, diversos formatos: materias o asignaturas, seminarios, talleres, seminario-taller, ateneo, Espacios de Definición Institucional (EDI),

		enseñanza y residencia pedagógica.	formatos reducidos opcionales y por último los módulos.
Perfil del egresado	<p>- Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.</p> <p>- Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.</p>	<p>Un docente que comprenda reflexivamente cuál es el desafío pedagógico actual, capaz de abordar situaciones problemáticas frente a las cuales poder accionar críticamente. Que ofrezcan posibles soluciones y tome decisiones de manera autónoma. Que produzca conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos. Un educador que adquiera las estrategias adecuadas para propiciar una enseñanza de calidad, con habilidades comunicacionales y metodológicas para</p>	<p>Se presenta bajo el título Propósitos Formativos, y allí, plantea que hablar de propósitos implica superar el enfoque “objetivista”, pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas.⁷ Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”. Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios

	<p>- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.</p> <p>- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. - Enriquecer el capital cultural de</p>	<p>llevarla a cabo y que favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos. Un docente que integre equipos de trabajo que faciliten la inclusión de niños con discapacidad y/o con dificultades específicas de aprendizaje en una labor conjunta con otros profesionales de la educación, desarrollando las adaptaciones curriculares necesarias en cada caso. El egresado debe apropiarse, durante el transcurrir de su formación, de determinadas capacidades específicas y más adelante, como docente de Educación Inicial, debe ser capaz de poner en práctica un</p>	<p>organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido. - Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender. - Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación mas que la mera “posesión” de los mismos. - No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las</p>
--	---	---	--

	<p>los futuros docentes y fortalecer su sensibilidad, entendiendo al maestro como trabajador, transmisor y recreador de la cultura.</p> <p>- Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.</p> <p>- Adquirir herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las diversas áreas curriculares, atendiendo a las singularidades del nivel y a la diversidad de contextos. -</p>	<p>conjunto de recursos cognitivos – conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes– que se integran y están disponibles para ser utilizados en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera. Estos recursos son los que se presentan a continuación: Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Inicial. Diseñar planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural,</p>	<p>bitácoras una cuestión fundamental. - Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinde los lenguajes artísticos de los científicos. - Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada. - Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos. - No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia</p>
--	--	---	--

	<p>Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad. - Aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia. - Asumir la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.</p>	<p>y en función de distintas unidades de tiempo. Coordinar actividades que incorporen combinación de propuestas adecuadas a los alumnos, a los propósitos de la tarea y a los contenidos seleccionados. Utilizar estrategias que contribuyan a favorecer las dinámicas grupales de la clase. Realizar ajustes teniendo en cuenta necesidades particulares e imprevistas que surgen de la práctica. Establecer pautas y reglas para el desarrollo de las tareas de enseñanza en la clase (pautas, reglas, hábitos, actitudes). Considerar actividades de evaluación en relación con las</p>	<p>especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética. - Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entiende como producción. Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que: - Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”. - Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”;</p>
--	--	--	---

		<p>actividades de enseñanza y utilizar la evaluación para brindar información a los alumnos y a las familias sobre su proceso de aprendizaje y sugerencias para su progreso.</p>	<p>“forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia. - Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad. formar un docente que: - Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un</p>
--	--	--	--

			<p>afuera”. - Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia. - Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la</p>
--	--	--	---

			<p>diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad. - Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias. - Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.</p> <p>- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para</p>
--	--	--	--

			<p>significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.</p> <p>- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.</p>
<p>Definición de inclusión o de educación inclusiva</p>	<p>Inclusión social “a través del conocimiento y la transmisión de saberes socialmente relevantes y valiosos. En este marco, el impulso inicial se fundó en la demanda de mejorar la calidad de la formación docente,</p>	<p>Inclusión social: “El paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social y pedagógica que supera la concepción de los sujetos con necesidades educativas especiales y da lugar al análisis de las dificultades en</p>	<p>Inclusión social: “como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir</p>

	<p>como una apuesta estratégica por la potencialidad del impacto en el sistema educativo en su totalidad”(p.9)</p>	<p>relación con un determinado contexto de enseñanza. Es necesario diluir las barreras y los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios. En la propuesta de educación integral no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, de generar redes que posibiliten progresar curricularmente junto a otros. Se necesita de la integración para alcanzar la inclusión educativa, porque desde la mirada de la inclusión se habla de adaptaciones curriculares socio constructivas; es decir, de aquellos apoyos y ayudas necesarios para todo niño que</p>	<p>nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes”(p.32)</p>
--	--	--	---

		<p>encuentre barreras en el aprender y en la participación para que le permitan transitar de su nivel de desarrollo real al potencial, a partir de una evaluación e intervención conjunta entre todos los actores involucrados en el acto de enseñar.(p.151)</p>	
<p>Espacios curriculares que incluyen el tema</p>	<p>Pedagogía</p> <p>Problemáticas Socioantropológicas en Educación</p> <p>Psicología y Educación</p> <p>Didáctica General</p> <p>Lengua y su Didáctica</p>	<p>Psicología y Educación</p> <p>Didáctica General</p>	<p>Pedagogía</p> <p>Problemáticas Socioantropológicas en Educación</p> <p>Psicología y Educación</p> <p>Didáctica General</p>

	<p>Sujetos de la Educación y la convivencia escolar</p> <p>Diseño y construcción de material didáctico</p> <p>Historia y Política de la Educación Argentina</p> <p>Educación para la salud</p> <p>Problemática y desafíos del Nivel Inicial: JM y JI</p>	<p>Sujetos de la Educación y la convivencia escolar</p> <p>Historia y Política de la Educación Argentina</p> <p>Problemática y desafíos del Nivel Inicial: JM y JI</p> <p>Nuevas Tecnologías</p> <p>Educación Sexual Integral</p>	<p>Sujetos de la Educación y la convivencia escolar</p>
--	--	---	---

		Instituciones Educativas	Matemática y su Didáctica Taller Practica II
<p>Bibliografía que EL DISEÑO recomienda respecto al tema</p>	<p>Saleme de Burnichon, M (1997). “Decires”. Córdoba Narvaja Editor</p> <p>Ley de Educación Provincial 9870/2010 Capítulo III. Estructura del Sistema Educativo Provincial. Sección Primera. Estructura General del Sistema. Apartado Segundo La Educación Inicial. Artículo 27. 3 - Artículo 34 y 36.</p>	NO EXPLICITA	<p>Morin, E. 1999. Los siete saberes en la educación del futuro. UNESCO.</p> <p>Morin, E. 2002. Educar en la era planetaria. España. Gedisa. Morin, E. 2002. Introducción a una política del hombre. España. Gedisa.</p> <p>Morin, E. 2003. La cabeza bien puesta. Buenos Aires. Nueva Visión.</p> <p>Najmanovich, D. 2008. Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento</p>

			complejo. Buenos Aires. Biblio.
--	--	--	---------------------------------

ANEXO 2 - COMPARACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES QUE INCLUYEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN SUS DISEÑOS

ESPACIOS CURRICULARES/PROVINCIA S	DISEÑOS CURRICULARES. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL. PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	DISEÑO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL.
Pedagogía	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: No evidencia explícitamente la educación inclusiva. Se encuentran contenidos significativos</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN anual</p> <p>CONTENIDOS: No figuran en cuanto a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Se destina un eje de aprendizaje bajo el título “El surgimiento de la Escuela y el desarrollo del campo pedagógico” (P.29)</p>

<p>Problemáticas Socioantropológicas en Educación:</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Los ejes que abordan de cierta manera la inclusión son “la globalización y la reactualización de la cuestión de la diversidad socio-cultural en las sociedades contemporáneas. Diversidad y desigualdad social. Discriminación y exclusión en la escuela. La relación nosotros/otros”</p>	<p>No figura</p>	<p>No figura</p>
<p>Psicología y Educación</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Se presentan tres ejes significativos: “las teorías de aprendizaje”, “perspectivas constructivistas: el sujeto del aprendizaje” y “perspectiva</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como “Psicología Educativa”:</p> <p>CONTENIDOS: Se ofrecen contenidos de la educación inclusiva en sus</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Destina un eje para el abordaje del acceso al: conocimiento</p>

	psicoanalítica: el sujeto psíquico”.	ejes: cinco, seis y siete.	
--	--------------------------------------	----------------------------	--

<p>Didáctica General</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Dentro de contenidos sugeridos detectamos que en el eje: “el currículum y la escolarización del saber”, se abordan aquellos referidos a la educación inclusiva: “Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en plurisalas o salas multiedades. Adecuaciones curriculares y Necesidades Derivadas de la Discapacidad” (p.48).</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como: Didáctica I y Didáctica II</p> <p>CONTENIDOS: Didáctica I: se compone de cuatro ejes de contenidos, el cual le dedica el último a la educación inclusiva: “Gestión y adaptación curricular” (p.177).</p> <p>Didáctica II: Un eje se dedica a la educación inclusiva: “Adaptaciones curriculares. Adaptaciones curriculares individualizadas: concepto y realización” (p.179).</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: “El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje(...) y la enseñanza como problemática y como solución a las dificultades de aprendizaje.” (p.31)</p>
---------------------------------	--	---	---

<p>Lengua y su Didáctica</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: cuatrimestral</p> <p>CONTENIDOS: Aborda el siguiente contenido: “...tratamiento didáctico de los errores como estrategia de enseñanza e instancia de atención a la diversidad” (p. 54).</p>	<p>No figuran contenidos de educación inclusiva</p>	<p>No figuran contenidos de educación inclusiva</p>
<p>Sujetos de la Educación y la convivencia escolar</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: menciona la importancia de la diversidad y su inclusión en la escuela.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: cuatrimestral</p> <p>Figura como SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL:</p> <p>CONTENIDOS: Menciona la educación inclusiva en fundamentación y en las finalidades formativas, aparecen contenidos tanto en el abordaje I y</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.</p> <p>CONTENIDOS: Este espacio curricular contempla en uno de sus ejes, los factores psicológicos y socioculturales en los procesos de aprendizaje. Contenidos de educación inclusiva.</p>

		II como en el Abordaje III.	
Diseño y construcción de material didáctico	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Destacamos de este espacio, en el apartado de “Orientaciones para la enseñanza” contenidos necesarios para la educación inclusiva con lo que respecta a los recursos materiales.</p>	No figura	No figura
Historia y Política de la Educación Argentina	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: contempla en uno de sus ejes, el análisis del marco normativo nacional; Ley 26.206. Marco que toma a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>figura como: HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA.</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>Hace mención sobre la reforma de la década de 1990 y los debates actuales,</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>figura como: HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA.</p> <p>CONTENIDOS:</p> <p>No figuran contenidos en cuanto a la educación inclusiva.</p>

		<p>contenidos de los cuales inferimos que el docente actualizado en temas educativos que pone en debates, se contemplaría la educación inclusiva.</p>	
<p>Educación para la salud</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: cuatrimestral</p> <p>CONTENIDOS: Este espacio aborda como ejes de contenidos, aquellos factores que inciden en el aprendizaje.</p>	<p>No figura</p>	<p>No figura</p>
<p>Problemática y desafíos del Nivel Inicial: JM y JI</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Este Espacio curricular toma dentro de un Eje de contenidos aquellos específicos de la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: cuatrimestral</p> <p>En este diseño figura como PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.</p> <p>CONTENIDOS Dentro de los ejes de contenidos en cuanto a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: cuatrimestral</p> <p>En este diseño figura como PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL II</p> <p>En esta materia figuran</p>

			contenidos de la educación inclusiva.
Nuevas Tecnologías	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: En este Diseño figura como TIC Y LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL. Este espacio curricular no aborda contenidos propios de la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: aborda en uno de sus ejes contenidos específicos de TIC y discapacidad y adaptaciones necesarias.</p>	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos referidos a la educación inclusiva.</p>
Educación Sexual Integral	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos en cuanto a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: tiene tanto en su “finalidad formativa” como en uno de sus ejes de contenidos a la inclusión educativa.</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN.</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos referidos a la educación inclusiva.</p>

Instituciones Educativas	No figura	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: prácticas inclusiva</p>	<p>FORMATO: seminario</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como SEMINARIO DE INSTITUCION ES EDUCATIVAS.</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos propios a la educación inclusiva.</p>
Matemática y su Didáctica	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos en cuanto a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: No figuran contenidos propios a la educación inclusiva.</p>	<p>FORMATO: asignatura</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: educación inclusiva.</p>
Taller Práctica II	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como PRÁCTICA DOCENTE II:</p>	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>Figura como TRAMO II: PRÁCTICAS DE LA</p>	<p>FORMATO: taller</p> <p>DURACIÓN: anual</p> <p>CONTENIDOS: Aparece la educación inclusiva como contenido.</p>

	<p>ESCUELAS, HISTORIAS DOCUMENTAD AS Y COTIDIANEID AD.</p> <p>CONTENIDOS: No contiene respecto la educación inclusiva</p>	<p>ENSEÑANZA EN JM Y JI.</p> <p>CONTENIDOS: No contiene contenidos en cuanto a la educación inclusiva.</p>	
--	---	--	--