GIANOTTI, MARIANA
Perfiles profesional

73962

2015 73962

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
BIBLIOTECA

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación y Universidad.
Orientación Enseñanza y Aprendizaje

Perfiles profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas.

Desde las voces de futuros Profesores en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las personas en permanente proceso de transformación como la oruga que logra ser mariposa...
El libro que otorga alas para avanzar hacia espacios de mayor libertad...
Otras mariposas que ya vuelan y a veces que marcan recorridos...
Un suelo fértil en el que se dan los primeros pasos...[1]

Maestrando: Mariana Gianotti

Directora: Ana Vogliotti

[1] Imagen disponible en: https://encryptedtbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS57235fo9RLz3ShGb2GuMU-9SCxRS0p_OuwfsM26wW9G8aCZYC -

15062

MFN:

Classif:

T.929

Título:
Perfiles profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas.

Desde las voces de futuros Profesores en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

El estudio denominado "Perfiles profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas", aborda la temática de las prácticas de residencia, desde las voces de fututos profesores en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las prácticas de residencia son consideradas como un momento clave en la formación, una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes. Implican, por un lado el aprendizaje y la puesta en acción de saberes disciplinares, didácticos, organizacionales, sociales y pedagógicos y por otro, la interacción e incorporación de las reglas y de la ética de la profesión que se está aprendiendo.

Desde una mirada interpretativa, se utilizan recursos del enfoque narrativo para responder a los siguientes interrogantes:¿Cuáles son las representaciones que construyen los estudiantes acerca de sus prácticas de residencia?, ¿Cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional? ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre las trayectorias escolares de quienes estudian el profesorado en educación especial y sus representaciones acerca del perfil profesional?.

El propósito de este estudio es aportar conocimiento situado a los debates teóricos respecto de las prácticas de residencia en el Profesorado en Educación Especial. Se espera también contribuir a la reflexión sobre la formación pedagógica y disciplinar recibida en la Universidad Nacional de Río Cuarto y a la concreción de cambios curriculares que promuevan la interdisciplinariedad y la transversalidad de las prácticas en la formación profesional.

Se trabajó con 48 estudiantes que componen las cohortes 2009, 2010 y 2011 de la carrera antes mencionada, durante el cursado de la asignatura Práctica de la Educación Especial, correspondiente al último año del plan de estudios.

EL proceso de recolección de datos, se realizó durante los diferentes momentos de las prácticas, sin modificar las etapas planteadas por la asignatura antes mencionada.

Las categorías de análisis emergentes de los datos, dieron lugar a la re-construcción de diversas configuraciones de perfiles profesionales del profesor de educación especial y permitieron visibilizar y revalorizar el espacio y el tiempo de las prácticas de residencia como un momento bisagra en la formación, en tanto y en cuanto, exige: salir de la universidad para ubicarse en instituciones propias del campo laboral futuro, poner en acción lo aprendido durante la trayectoria escolar y volver a la universidad con nuevas demandas redefinidas a partir de las situaciones vividas en el "tiempo real" del campo de la educación especial y de las necesidades de la población a la que van dirigidas las acciones.

Professional profiles, educationalbackgrounds andsocialrepresentationsabout the practices.

Fromthe voices offutureteachersin Special Education of NationalUniversity of RioCuarto.

Abstract

Thestudy called*Professional profiles, educationalbackgrounds andsocialrepresentationsabout the practices* boarded the issue ofresidencepracticesfromthe voices ofthe futureteachersin Special Educationof NationalUniversity of RioCuarto.

Residencepracticesare keymomentsin the formation, a critical stepandstrong impact on theprofessional socializationof future teachers. They involvelearning andput intoaction of educational, organizational, social and pedagogical knowledge. Also, involve the interaction andincorporation ofrulesand ethicsof the profession.

Froman interpretativelook,narrative approachresourcesare used to answerthe following questions: What are the representationsthat buildstudents abouttheir practices?Howresidencepracticeshelp to shapethe professional profile? What relationshipscan be foundbetween theschool careersof those special education studentsandprofessional profilerepresentations?

The purposeof this studyis to providetheoreticalknowledge about practicalresidencein Special Education.It is also expectedto contributeto the reflection onteacher trainingand disciplinereceived atthe National Universityof Rio Cuartoand the executionof curricularchanges that promoteinterdisciplinary andcross-cuttingpracticesin professional training.

We worked with48students fromthe cohorts2009, 2010and 2011during thesubject Practice ofSpecial Education,in the final yearof the curriculum. Datacollection processwas conductedduringdifferent timesof the practices.

The categories ofemergingdata analysisgenerateda reconstruction ofvarious configurations ofprofessional profilesofspecial education teacher. The practicesof residencearehingemomentsin training:requireout of university, located ininstitutions of thefutureworkplace,put into action whatthey learned duringthe careerandgo back to schoolwith newredefineddemandsfromthe situations experienced.These situations areliving in"realtime" in the field ofspecial education andthe needs of thepopulation theyare directedactions.

INDICE

INTRODUCCIÓN: La hoja de ruta de la investigación 9

CAPÍTULO PRIMERO: Formación y prácticas de residencia en educación. 13
1- Las prácticas en el proceso de formación docente inicial. 14
1.1- Las prácticas de residencia: simulacro de la práctica 15
1.2- La práctica profesional docente. 17
2- Algunos antecedentes de investigación sobre las prácticas en la formación inicial. 18
2.1- Las investigaciones sobre "el docente". 18
2.2- Algunas investigaciones sobre "las prácticas de residencia" 24
2.2.1.- La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización... 24
2.2.2.- El impacto formativo de la práctica... 25
2.2.3.- La formación práctica de los docentes... 26
2.2.4.- De aprendices a maestros... 26
2.2.5.- La Formación Docente... 27
3 - Prácticas de residencia: en otros campos y en educación especial 27
4 - Algunas reflexiones sobre formación y prácticas de residencia en educación 29

CAPÍTULO SEGUNDO: Aspectos epistemológicos y metodológicos del proceso de investigación. 31
Introducción 32
Acerca de las decisiones tomadas en el desarrollo de esta investigación 33
1- Decisiones epistemológicas 33
2- Decisiones metodológicas 34
2.1- Problema 34
2.2- Muestra 35
2.3- Estrategias de recolección de datos 36
2.3.1- Autobiografías 37
2.3.2- Diarios de Práctica 37
2.3.3- Documentos elaborados en clases y talleres 38
2.4- Estrategias de análisis de datos 39
2.5- Estrategias para la validación de los resultados. 40

CAPITULO TERCERO: Trayectorias escolares y elección vocacional: Hacia la construcción de un perfil. 43
Introducción 44
Trayectorias estudiantiles: Hacia las huellas de un camino recorrido. 45
1- Representación acerca del docente. 47
1.1- Maestro que ayuda, cuida y ama 49
1.2- Maestro que sabe y enseña 51
1.3- Maestro que exige demasiado, da miedo o no se preocupa. 53

2- Representación acerca de la escuela. Quiero trabajar en... 54
2.1- La escuelita del campo, una escuela inclusiva. 55
2.2- la escuela espacio de aprendizaje y participación. 58
2.3- la escuela ante las propias NEE. 60
3- Representación del alumno y elección vocacional. 61
3.1- el alumno que soy y el alumno esperado. 62
3.2- Obstáculos y apoyos significativos en la trayectoria escolar 63
3.3- Motivos de la elección de la educación como profesión 64
4- Representación acerca de las prácticas de residencia 69
Algunas reflexiones en torno a las trayectorias escolares y la elección de la carrera 72
Esquema capítulo 3 75

CAPITULO CUARTO Los momentos de las prácticas: de mirar a los que saben a "jugar al como si..." 77
Introducción 78
Acerca de las prácticas como inicio del actuar profesional. 80
1- Momento de observar a los expertos... o "entrando a escena". 80
1.1- Lo institucional en los centros de práctica 81
1.2- La sorpresa ante actitudes que se ven como naturales en la institución. 83
1.3- Criticas ante las actitudes, los objetivos y las modalidades de trabajo asumidas por los actores institucionales. 84
1.4- La crisis ante el grupo de sujetos con discapacidad. 86
1.5- La evaluación. 88
1.6- Las expectativas ante el potencial de los niños y de uno mismo. 90
1.7- Los sentimientos. 91
2- Momento de planificar o "el cuco de las prácticas" 93
2.1- La definición de los temas. 95
2.2- La evaluación y la autoevaluación. 95
2.3- Los recursos. 97
2.4- Los sentimientos. 97
2.5- Las limitaciones. 98
3- Momento de actuar o "a mi juego me llamaron" 100
3.1- El desafío de estar a cargo y de hacernos cargo 101
3.2- El desafío de cumplir con los objetivos propios e institucionales 102
3.3- El desafío de encontrar estrategias o de improvisar 103
3.4- El desafío de poner límites y construir autoridad 104
3.5- El desafío de regular los tiempos 105
3.6- El desafío de ser observado en mis prácticas 107
3.7- El desafío de ser evaluado 109
3.8- El desafío de disfrutar de las prácticas 110
3.9- El desafío de cerrar la etapa. Entre la felicidad y la angustia 111
Algunas reflexiones acerca de los momentos de las prácticas en la construcción del perfil profesional 113

Esquema Capítulo 4 115

CAPÍTULO QUINTO: Mirando las prácticas desde afuera. Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial. 117
Introducción 118
Un antes y un después en la construcción del perfil profesional. 119
1- Acerca de lo esperado para las propias prácticas. 119
1.1- Entre espacios y sujetos 119
1.2- Entre objetos y signos 124
2- Acerca de los atributos asignados al profesional de la educación especial. 132
2.1- Formación 132
2.2- Actitudes y valores 133
2.3- Modalidad de trabajo 134
2.4- Vinculación con el entorno 135
2.5- Sentimientos ante la profesión 136
3- Acerca de lo logrado en las propias prácticas. 137
3.1- De las prácticas a nuestras prácticas 137
3.2- Aportes y críticas a la cátedra... "si tuviéramos que cambiar algo" 141
3.3- Estimados practicantes... 144
Algunas reflexiones acerca de la objetivación de las prácticas 146
Esquema Capítulo 5 147

CONCLUSIONES: Repensando los perfiles de los profesionales de educación especial. 149

Referencias bibliográficas 157

INTRODUCCIÓN

La hoja de ruta de la investigación[*]

El desarrollo de esta tesis ha estado acompañado por procesos personales, profesionales e institucionales que fueron dando dirección a la hoja de ruta del proceso de construcción de conocimientos en una investigación interactiva y sostenida en el tiempo.

La extensión en la que se desarrollaron estos procesos está teñida por transformaciones que fueron aportando otros sentidos a cada dato, a cada diálogo y a cada texto leído, lo que, lejos de ser considerado una pérdida de tiempo, fue aportando maduraciones propias de la toma de postura necesaria para arribar a interpretaciones cada vez más personales, pero cada vez más trabajadas y más genuinas y ajustadas a la realidad estudiada.

Cuando comenzamos a pensar este trabajo, allá por el año 2002 lo centramos en el estudio de las representaciones acerca de las prácticas de los futuros profesores en educación especial y sus tareas durante la residencia. Una vez iniciado el estudio, y trascurridas las primeras instancias de recolección y análisis de datos, decidimos correr

[*] imagen disponible en https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSc_bNSgqtmwvpI8a4Cxgh_OnD5AA-Yk0SEJcNPrjxhaYLJMA2c

el centro de atención desde las tareas que se realizan en las prácticas al análisis de la construcción del perfil profesional a través de las voces y representaciones de los estudiantes que realizan las prácticas.

El propósito de este estudio consiste en aportar conocimiento situado a los debates teóricos respecto de las prácticas de residencia en el Profesorado en Educación Especial.

En este mismo sentido, esperamos aportar elementos a la reflexión sobre la formación pedagógica y disciplinar recibida en la Universidad Nacional de Río Cuarto y contribuir a la concreción de cambios curriculares que promuevan la interdisciplinariedad y la transversalidad de las prácticas en la formación profesional.

Entendemos a las prácticas de residencia como un momento clave en la formación, una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes. Las prácticas implican, por un lado el aprendizaje y la puesta en acción de saberes disciplinares, didácticos, organizacionales, sociales y pedagógicos y por otro, la interacción e incorporación de las reglas y de la ética de la profesión que se está aprendiendo.

A lo largo de los diferentes capítulos que presentamos, intentamos aportar a la reflexión sobre: ¿Cuáles son las representaciones que construyen los estudiantes acerca de sus prácticas de residencia?, ¿Cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional? ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre las trayectorias escolares de quienes estudian el profesorado en educación especial y sus representaciones acerca del perfil profesional?. Para intentar aproximaciones a las respuestas a estos interrogantes, hemos organizado el escrito académico en capítulos, cada uno de los cuales pretende explicitar los análisis producidos en tal sentido.

Así, en *"Formación y prácticas de residencia en educación"*, hacemos un recorrido en el cual los conceptos nos ayudan a ubicar el eje de análisis en el momento actual, para luego explicitar "*Aspectos epistemológicos y metodológicos del proceso de investigación"* enmarcándonos en los lineamientos del paradigma interpretativo que intenta dar sustento estratégico y conceptual a los supuestos sobre los que se apoya la producción.

Ya en medio del proceso, presentamos *"Trayectorias escolares y elección vocacional: Hacia la construcción de un perfil"* e iniciamos el camino de las representaciones acerca del maestro, la escuela, el alumno y las prácticas profesionales, tratando de construir una trama de sentidos al interior de los recuerdos que los estudiantes seleccionan de su paso por las instituciones educativas.

Conocidas las trayectorias escolares previas, iniciamos el recorrido desde dentro de la experiencia de residencia y analizamos "*Los momentos de las prácticas: de mirar a los que saben a jugar al como si...*" pasando por las etapas de observación, planificación y acción en escenarios tan reales como diversos a la hora de proponer modalidades de abordaje vinculadas con las demandas de cada contexto situacional específico.

Este recorrido se completa con las evaluaciones que hacen los estudiantes en momentos en que están *"Mirando las prácticas desde afuera. Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial"*. En esta instancia contraponemos expectativas iniciales y logros reales, en procesos de toma de consciencia de las propias posibilidades y limitaciones en relación a la necesidad de respuestas tan urgentes como pertinentes.

El camino recorrido, marca el cambio de actitud en los futuros profesionales, que van mixturando las reglas del oficio de estudiantes con las pautas del ejercicio de la profesión para la que se están formando.

Cerramos este estudio, *"Repensando el perfil de los profesionales de educación especial"*, para construir nuevas configuraciones vinculadas con los modos de aprender a conocer, convivir, hacer y ser Profesores en Educación Especial. En este momento proponemos otros temas a ser investigados en el marco de las prácticas de residencia que son consideradas como un espacio de posibilidad para el desarrollo de procesos dialécticos entre el pensar, el hacer y el ser de los profesionales en formación.

Para la realización de este estudio, tomamos como unidades de análisis a 48 estudiantes del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante el cursado de la asignatura Práctica de la Educación Especial, correspondiente al último año del plan de estudios. Estos estudiantes componen las cohortes correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011, en las que se recolectaron los datos que se analizan a continuación.

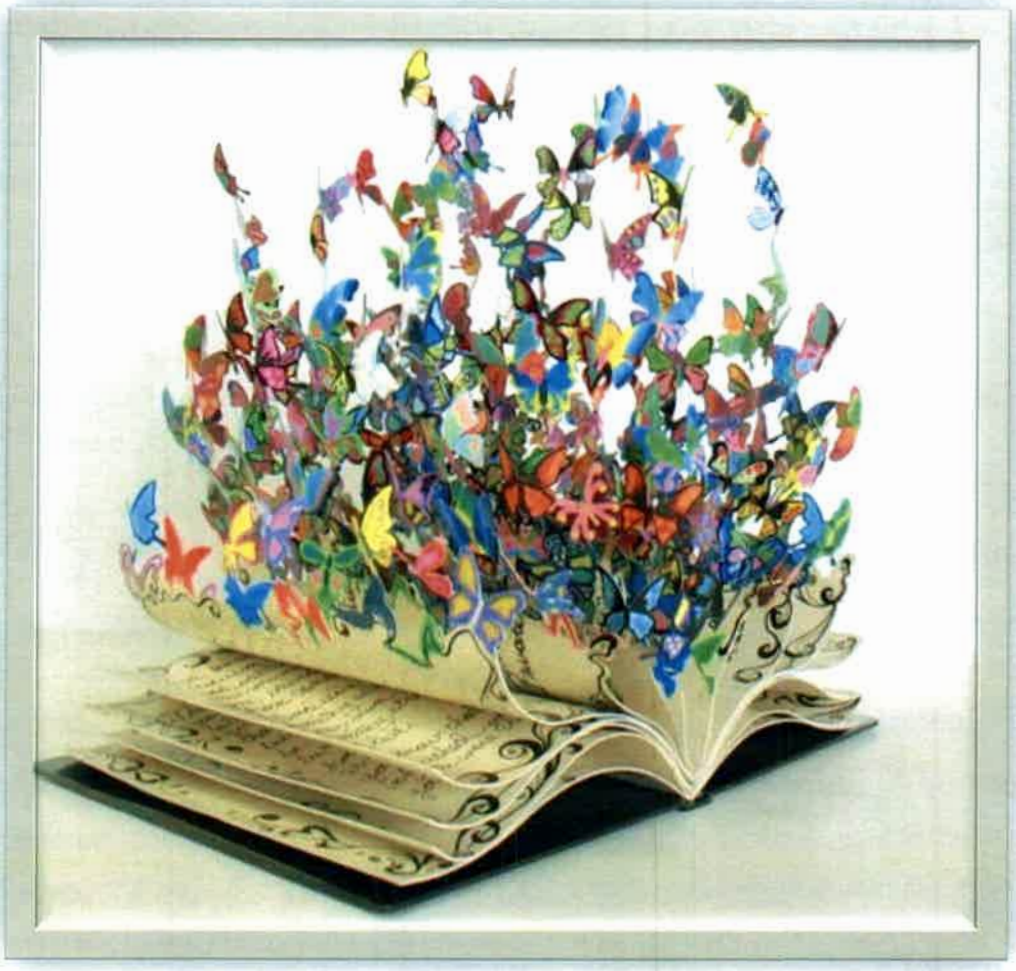
EL proceso de recolección de datos, se realizó durante los diferentes momentos de las prácticas, sin modificar las etapasplanteadas por la asignatura antes mencionada. Esto dio lugar a procesos en los que los estudiantes narraron sus experiencias, dialogaron acerca de ellas y otorgaron nuevos sentidos a lo narrado que hicieron emerger categorías y nuevos interrogantes en torno al problema de investigación.

En síntesis, la intención de este trabajo es visibilizar y revalorizar el espacio y el tiempo de las prácticas de residencia como un momento bisagra en la formación, en tanto y en cuanto, exige: salir de la universidad para ubicarse en instituciones propias del campo laboral futuro, poner en acción lo aprendido durante la trayectoria escolar y volver a la

universidad con nuevas demandas redefinidas a partir de las situaciones vividas en el "tiempo real" del campo de la educación especial y de las necesidades de la población a la que van dirigidas las acciones.

CAPÍTULO PRIMERO

Formación y prácticas de residencia en educación*



* imagen disponible en http://biblioabrazo.files.wordpress.com/2012/05/david-kracov.jpg

Índice

1- Las prácticas en el proceso de formación docente inicial
1.1- Las prácticas de residencia: simulacro de la práctica
1.2- La práctica profesional docente
2- Algunos antecedentes de investigación sobre las prácticas en la formación inicial
2.1- Las investigaciones sobre "el docente"
2.2- Algunas investigaciones sobre "las prácticas de residencia"
2.2.1.- La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización...
2.2.2.- El impacto formativo de la práctica...
2.2.3.- La formación práctica de los docentes...
2.2.4.- De aprendices a maestros...
2.2.5.- La formación docente...
3- Prácticas de residencia: en otros campos y en educación especial
4- Algunas reflexiones sobre formación y prácticas de residencia en educación

1- Las prácticas en el proceso de formación docente inicial

Abordar la temática de la investigación sobre formación docente inicial, y específicamente sobre "las prácticas", nos obliga en primer lugar a reconocer la diferencia conceptual existente entre la práctica docente y las prácticas de residencia.

Así, hablar de práctica docente implica referirnos al ejercicio profesional que permite mejorar tanto el equipamiento técnico como el conocimiento y experiencia de quién lo ejerce; mientras que las prácticas de residencia son una simulación de la práctica con un importante papel formativo y de aprendizaje en la construcción de la experiencia docente.

El período de prácticas, es considerado por diversos autores (Sacristán, 1992; Andreozzi, 1996), como una etapa fundamental y de fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes. Por este motivo, se constituye en objeto de recientes estudios que avalados por la investigación, parten del reconocimiento del papel formativo de las prácticas en la construcción de la experiencia.

El presente capítulo persigue un doble propósito: en primer lugar, introducirnos en el análisis de la práctica de residencia en tanto práctica educativa que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político, y que se diferencia de la práctica docente en sí misma. En segundo lugar, mostrarnos el estado de la investigación relacionada con las prácticas en el proceso de formación inicial.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO

Así, el contenido de este capítulo está organizado en tres grandes bloques:

1. el de los aspectos teóricos introductorios, en el que trabajamos sobre los conceptos de práctica de residencia y de práctica profesional docente
2. el de algunos antecedentes teóricos sobre las prácticas de formación, en el que caracterizamos investigaciones sobre el docente y describimos algunos trabajos vinculados con las prácticas de residencia propiamente dichas.
3. el de las comparaciones entre las prácticas de residencia investigadas y desarrolladas en el área de la formación inicial de maestros de educación común y de terapistas ocupacionales, que son tomadas como antecedentes de esta investigación, y las llevadas a cabo en el ámbito de la educación especial.

1.1- Las prácticas de residencia: simulacro de la práctica

Las prácticas de residencia son consideradas como un período clave en la formación del magisterio, porque al decir de Davini (2003) en esta etapa de formación, los futuros docentes desarrollan un doble proceso de enseñar y aprender a ser maestros y construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinean su trayectoria posterior.

Gimeno Sacristán (1997) hace referencia a las prácticas como constitutivas del proceso de socialización profesional que se desarrolla en tres etapas sucesivas:

1. *experiencia*que *como alumnos* tienen los futuros profesores, con el consecuente impacto de las vivencias escolares que funcionan como un "fondo de saber"[1]orientador de las formas de asumir el papel como docente.
2. *formación inicial*, de grado, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno y donde las prácticas en instituciones escolares desempeñan un papel fundamental y brindan una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos.
3. *inserción profesional* en el contexto real. Este es el momento más decisivo, en él se da el acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución en la que se desempeña.

[1] Esta expresión es acuñada por Davini. C. 1995.

> "las prácticas y/o residencia, en el período de formación de grado, constituyen un momento importante dentro del proceso de socialización profesional. Las investigaciones realizadas al respecto muestran, en general, que cumplen una función reproductora y homogeneaizadora, si no se llevan a cabo procesos de negociación, interacción y reflexión" (Sanjurjo 2002: 44).

Así, parafraseando a Blázquez Entonado (1989) "las prácticas" son un proceso por el cuál el alumno se inserta en el aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza, por medio de la observación y de la implicación cognitiva y afectiva en la acción. Son "una situación para aprender cómo manejar la práctica" (Zabalza, 1989 enSanjurjo, 2002)

Andreozzi (1996), define a la práctica de formación profesional como una subunidad organizativa y pedagógica que se diferencia del resto de las asignaturas del plan de estudios por:

1. Su finalidad específica ligada a la intención de promover aprendizajes vinculados con la habilitación instrumental, social y emocional para el desempeño de un rol profesional.
2. Su inserción institucional, ya que la práctica se haya regulada por dos instituciones: la institución de formación académica y la institución laboral que recibe al practicante.
3. Su encuadre, sustancialmente diferente al de otras situaciones de aprendizaje, debido a que:
    a) El tiempo y el espacio real en el que se desarrolla la práctica puede generar situaciones problemáticas que superan los límites de cualquiera de las disciplinas con las que el sujeto cuenta como marco de referencia.
    b) Las tareas del practicante, que se subdividen en: actividades de rutina, actividades inherentes al servicio profesional y actividades de apoyo y asistencia técnica.
    c) El contacto directo con los sujetos y objetos que forman parte del mundo del trabajo.

Por otra parte, y en concordancia con lo descripto, Devalle de Rendo (1996) define a la residencia docente como "la permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional"..."Es

una práctica donde se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase" (1996:25)

> "las prácticas son una etapa para el aprendizaje continuado sobre enseñanza y escolarización, y establecer unos hábitos pedagógicos de madurez auto-dirigida, y no una etapa sencillamente para la aplicación y la demostración de un conocimiento y unas técnicas aprendidas previamente" (Zeichner y Liston1999:En PerezGomez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco 1999: 514).

En concordancia con lo anterior, Edelstein (2011) caracteriza a las prácticas de enseñanza utilizando expresiones como "poner el cuerpo", "estar al frente", "sostener y sostenerse", "exponer y exponerse a otros" (2011:191); dando especial relevancia al atravesamiento evaluativo, en términos de calificación o descalificación de las prácticas y de sus protagonistas.

1.2- La práctica profesional docente

Definir a la práctica docente implica, en primer lugar, reconocer que no solo nos referimos a las tareas académicas que el docente lleva a cabo cuando enseña a sus alumnos.

En este sentido, parafraseando a Diker y Terigi (1997), al hablar de tarea o de actividad docente, hacemos referencia a:

1. la multiplicidad de quehaceres que presupone el ser docente,
2. la variedad de contextos en que puede desempeñarse,
3. la complejidad e inmediatez del acto pedagógico, que no implica sólo la enseñanza en el aula,
4. la imprevisibilidad de las situaciones que se suscitan en el trabajo docente.
5. la implicación personal y el posicionamiento ético.

Los puntos antes mencionados, definen la identidad del trabajo docente, que tal como se expresó anteriormente, no puede limitarse al acto de enseñanza en el aula, sino que es extremadamente complejo y abarcativo.

Así, Achilli (1988) entiende a la práctica docente como:

> "... el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad tanto como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho

> más allá de ella al involucrar una compleja red de relaciones y actividades que las traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente." (1988:10)

En este sentido, De Rivas, Martíni y Benegas, (1998) caracterizan a la práctica docente como:

1. Una práctica socialmente compleja, apoyada en perspectivas diversas que tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado.
2. Condicionada por una estructura social institucional y por opciones de valor y
3. desarrollada en un tiempo y espacio singulares.

En relación con lo dicho anteriormente, Schwartz (1996) expresa que el docente no sólo actúa en el contexto del aula, sino también en el de la institución, el sistema y la comunidad.

Así, considera que entre los saberes fundamentales de la práctica docente se encuentran: el saber disciplinar, el saber didáctico, el saber organizacional- institucional, el saber social y el saber pedagógico y retoma la diferenciación que realiza Achilli (1998) en su conceptualización de formación docente:

> "...entender a la formación docente como proceso de construcción de construcciones simbólicas y acción, culturales generales y específicas de la "práctica docente y pedagógica"; conocimientos, valores, costumbres, hábitos, creencias, que se inicia con la vida del sujeto, se sistematiza en la formación de grado y se continúa con el trabajo docente cotidiano en concretas condiciones sociales, históricas e institucionales" (1988:9.)

2. Algunos antecedentes de investigación sobre las prácticas en la formación inicial.

2.1- Las investigaciones sobre "el docente"

Haciendo referencia a las investigaciones sobre el profesorado, Barquín Ruiz (1999) diferencia tres vías de análisis:

1. El enfoque sociológico, en el que se ubican los trabajos dedicados a resaltar las características socio-profesionales de los actuales y futuros docentes.
2. El pensamiento del profesor, modelo investigativo en el que se considera al profesor como un profesional que toma decisiones. Los aportes

realizados desde esta línea, se relacionan principalmente con tres áreas de estudio: 1- *la formación del profesorado* (instituciones de formación y figura del docente, el alumnado, su formación y dentro de ella las prácticas de residencia), 2- *las actitudes pedagógicas* (actitud hacia la integración, hacia los contenidos escolares, Actitudes según los niveles de enseñanza, estudios sobre sexualidad, etc.), 3- *estudios sobre la interacción docente* (conductas del profesor, atribuciones del profesor sobre los alumnos, papel del docente en el diseño de los programas de clase, estudios de caso acerca de diferentes aspectos vinculados con la vida en las aulas, etc.), 4- *Representaciones y concepciones docentes.*

3. El enfoque del estrés docente, según el cual, el profesor es analizado en función de la problemática que genera su trabajo y de los modos en que se vincula con esta problemática.

Sintetizar las principales investigaciones que integran el modelo de pensamiento del profesor en el marco de las prácticas docentes, en el que ubicaríamos al presente trabajo; nos lleva a Jackson con su libro "La vida en las aulas"(1998). El autor expuso una investigación en la que, alejándose de los modelos experimentales del momento, realiza un estudio descriptivo en el que se propone comprender los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes.

Asimismo, la Sexta Comisión sobre la Enseñanza, convocada en Washington en el año 1974, elaboró acuerdos respecto de la imagen del docente como profesional que toma decisiones vinculadas con el contexto educativo, articulando datos y combinando informaciones. En este momento, se informa también, sobre la importancia de los estudios que trabajan la relación entre el pensar y el hacer de los docentes en el ejercicio de su rol, ya que lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan.

En cuanto a las investigaciones que trabajan específicamente el tema de las prácticas de la enseñanza, Marcelo García (1994, en Sanjurjo, 2002) las organiza en los siguientes grupos:

Tema	Autores
El conocimiento del profesor.	Doyle (1977); Carter (1990); Martínez Ruiz (1991); Calderhead (1991); Kagan (1992); Marcelo (1993).

Creencias, imágenes y el proceso de socialización profesional durante las prácticas	(Lacey, 1977); Hoy y Noolpolk (1990); Zuchner y Gore (1990); Pajares, 1992); Knowles, (1992) Rodríguez, (1993).
La reflexión durante las prácticas	Zeichner y Liston, (1985); Kagan, (1990); Wedman, (1990); SparkLanger y Colton, (1991); Zeichner y Liston, (1991); Lawrence (1992); Clark y Jesen, (1992); Libly y otros, (1993) Bullough, (1993); Pultorack, (1993); Marcelo, (1994) Hoover (1994); Rodríguez López, (1994)
Otros protagonistas de las prácticas de enseñanza: profesores, tutores, supervisores de enseñanza	Guton y McIntyre, (1990); Zeichner y Gore, (1990); Kagan y Warren (1991); Kremer-Hayon (1991); Peretz y Rummey (1991); Villar Angulo (1992); Zabalza y Marcelo (1993); Borko y Mayfield (1993); Dunn y Taylor (1993) Sánchez Moreno (1993) Chastko (1993).
Evaluación de las prácticas	Gimeno Fernández (1980); Hoover (1983); Albuerme (1986; Pérez Serrano (1988); Raths y Peterson (1989) Guton y McIntyre (1990); Zeichner y Gore (1990); Ortega y Velasco (1991); Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992); Martinez Sánchez (1992); Gordo Rodríguez (1992); Zabalza y Marcelo (1993); Marcelo (1994).

Zeichner y Liston(1999 en PerezGomez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco, 1999) en el marco del Programa de Prácticas de Magisterio de Wisconsin, realizan una síntesis de los principales estudios que tratan este tema. Para simplificar la lectura de los mismos, se presentan organizados en el siguiente cuadro:

Eje temático	Tema específico	Autores	Principales hallazgos
Efectos del programa de prácticas sobre las perspectivas de los estudiantes.	Evolución de las perspectivas de los estudiantes hacia el conocimiento y el currículo, la diversidad del alumnado, las relaciones profesor-alumno, y el papel del profesor.	Tabachnick y Zeichner (1984)	El programa de prácticas orientado a la investigación tuvo poco efecto en las perspectivas de los estudiantes hacia la enseñanza. Puede ocurrir que el efecto buscado, no sea visible al finalizar la práctica sino a través del seguimiento de los estudiantes en sus primeros años de docencia.
	Evolución de los vínculos de protección de los estudiantes de magisterio hacia los alumnos e influencia del profesor cooperante en dicha evolución.	Zeichner y Grant (1981)	

Visión multicultural de educación en las prácticas	En ambas instancias los autores muestran cómo el concepto de educación multicultural fue recibido y puesto en práctica en varias etapas del programa de educación primaria.	Grant (1981) Grant y Koskela (1985)	Los autores encontraron poca evidencia de cualquier intento de incorporar la visión de educación multicultural durante las prácticas de magisterio.
Supervisión del programa de prácticas.	Analizan las distintas maneras en que los supervisores del programa dieron significado a su trabajo con los estudiantes	Zeichner y Tabachnick (1982)	Todos los supervisores estudiados utilizaban en mayor o menor grado, aspectos vinculados a lo técnico-instrumental, a la madurez personal y a la perspectiva crítica a la hora de evaluar y orientar a sus estudiantes.
	Evalúan el grado de congruencia entre los objetivos del programa y la calidad del discurso de supervisores y estudiantes en las conferencias de post-observación.	Zeichner y Liston (1985)	Distinguieron cuatro tipos de discurso: objetivo, prudencial, justificativo y crítico. Descubrieron que cuanto más alto era el nivel conceptual de los estudiantes más se daba el discurso reflexivo, congruente a los objetivos del programa.
Otras investigaciones vinculadas con el programa de Wisconsin.	Efectos de la comunicación reflexiva durante los seminarios de práctica.	Koskela (1985)	Observó que la comunicación reflexiva tenía lugar durante los seminarios y era estimulada por éstos.
	Análisis de la evolución psicosocial de los estudiantes. Actuación en colaboración entre estudiantes del programa.	Ullrich (1985)	Ninguno de los estudiantes analizados actuaron en colaboración para resolver asuntos vinculados a temas como autoridad o autonomía durante las prácticas.

A continuación, describimos cinco campos de investigación vinculados con la preocupación por conocer qué saben los docentes. Así, Angulo Rasco (1999) menciona:

1- El conocimiento del docente

Este campo de conocimiento, que incluye preocupaciones más específicas como: la planificación y toma de decisiones del docente, comenzó a ocupar un plano relevante con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de métodos etnográficos y cualitativos en el estudio del aula y con la orientación de todas estas herramientas metodológicas hacia la enseñanza y los docentes.

2- El conocimiento experto

Las investigaciones desarrolladas en este campo son de fundamental importancia para el estudio de las prácticas en la formación docente inicial, y del rol del practicante ya que centran su atención en el estudio de las diferencias entre docentes "expertos" y "novatos".

> "...el estudio de las diferencias entre docentes expertos y docentes novatos puede proporcionar conocimiento valioso y ejemplos "paradigmáticos" con los que reorientar la formación inicial del profesorado" (Angulo Rasco. 1999. p.:281)

Tal como se expresó anteriormente, en este enfoque se estudian las características comunes y diferentes existentes entre novatos y expertos; se plantean modelos formales de actuación experta y se describen los estadios por los que puede transitar un docente durante su formación y específicamente durante su carrera profesional. Estos son:

a- De novicio a principiante avanzado.

b- De principiante avanzado a competente.

c- De competente a competente avanzado.

d- De competente avanzado a experto.

Así, Angulo Rasco (1999) señala que a lo largo de la formación profesional de los docentes, las necesidades de aprendizaje y desarrollo son diferentes, dependiendo del estadio en que se encuentre cada uno.

3- El conocimiento personal práctico

En este campo, las investigaciones se centran en analizar el conocimiento "del docente" o "desde" el docente; diferenciándose de las investigaciones que trabajan el conocimiento sobre los docentes (como mencionamos en el primer ítems).

Así, Elbaz (1983 enPerezGomez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco1999) a partir de un estudio de caso, describe las orientaciones del conocimiento personal práctico, que son: situacional, personal, social, experiencial y teórica. Además, identifica cinco dominios de contenido práctico: 1- Conocimiento del Yo (si mismo) y de su papel como docente. 2- Conocimiento del ambiente de enseñanza. 3- Conocimiento de la materia que ha de enseñarse. 4- Conocimiento curricular. 5- Conocimiento de la instrucción.

Por otra parte, esta autora, diferencia tres niveles de organización del conocimiento práctico que median entre pensamiento y acción:

a. reglas prácticas: entendidas como enunciados o afirmaciones breves sobre cómo actuar en situaciones particulares.

b. principios prácticos: son amplios enunciados, más inclusivos y menos explícitos que los anteriores, que sirven para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar entre las prácticas posibles que se pueden aplicar a una situación concreta.

c. imágenes: son estructuras generales, orientadoras de la acción. Son las más inclusivas y las menos explícitas. En ellas se combinan los sentimientos, valores, necesidades y creencias del sujeto.

4- El conocimiento del aula

Las investigaciones que se enmarcan en este campo, se centran en el conocimiento que los profesores construyen sobre lo que ocurre en el aula. Así, abordan temáticas más específicas, vinculadas con: la gestión de la clase y la gestión del currículum; dos facetas que se dan en conjunto y fusionadas en la vida del aula.

5- El conocimiento de oficio

Angulo Rasco (1999), intenta hacer bajo este título, la síntesis integradora de todos los tipos de conocimiento enunciados anteriormente. Así, el conocimiento de oficio se puede definir como:"...ese conocimiento transformado en la acción práctica..."(1999: 306)

> "La enseñanza como oficio asume ciertas habilidades, "competencias" y disposiciones...sugiere un énfasis en una clase especial de contenido pedagógico... una "sensibilidad a la enseñanza" más que un conocimiento de proposiciones" (Grimmett y MacKinnon 1992: 393. en Angulo 1999: 306)

Asimismo, el autor distingue entre conocimiento académico o teórico, de oficio (situacional) e individual (creencias, prejuicios) y expresa que juntos componen el "conocimiento práctico del docente".

Visto de este modo, la formación docente debería trabajar en favor de desarrollar, propiciar y generar, en los futuros docentes, los fundamentos y el contenido inicial del conocimiento de oficio; situando el paso de estudiante a docente en la transformación de dichos fundamentos en conocimiento de oficio, a través de la reflexión práctica y las experiencias propias del novato.

Por otra parte, tal como lo expresa Davini (2003), en el ámbito de la formación docente argentina en los últimos años, se han generado investigaciones sobre: el análisis de las tradiciones, tendencias y dispositivos pedagógicos en la fase académica, las características de los grupos sociales que intervienen y participan en estos procesos y las formas de pensamiento y acción incorporadas en los sujetos. Es en este marco, en el que se desarrolla nuestro trabajo de investigación sobre las representaciones que los alumnos-practicantes tienen sobre su rol y sobre sus tareas durante las prácticas de residencia docente.

Hacer un relevamiento de las principales investigaciones nacionales que abordan la temática de las prácticas de residencia en el marco de la formación docente inicial y de la práctica docente, no se presenta como una tarea sencilla y nos lleva a mencionar autores como Davini, Diker, Terigi, Achilli, Devalle de Rendo, Feldman, Allaud, Duschatsky , Sanjurjo, Vera, etc.

En los puntos que siguen, realizaremos una síntesis y comentarios de las investigaciones que han tenido mayor impacto tanto en la formación de profesores como en la decisión de abordar el rol del practicante en el marco de esta tesis.

2.2- Algunas investigaciones sobre "las prácticas de residencia"

2.2.1.- La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización...

Devalle de Rendo en su libro "La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización" (1996) describe, analiza y fundamenta un modelo de prácticas desarrollado en el marco del magisterio, al que denomina proyecto D.A.R. (Docentes Acompañados por Residentes). Este proyecto se genera a partir de observaciones e investigaciones que giran en torno a preguntas como ¿Quién es el alumno residente?,

¿es alumno?, ¿es cómo un maestro?, ¿Cuáles son los efectos de este "como si"?, la práctica de residencia ¿es una situación ficticia?

El propósito del proyecto D.A.R. es rescatar a la escuela y al aula, como los espacios reales dónde se lleva a cabo la formación inicial de los docentes. Así, toma como objeto de estudio, abordado desde un modelo ecológico, a la práctica educativa de residencia en el ámbito natural en que se desarrolla.

La descripción de las etapas de aplicación y evaluación de este proyecto, se torna relevante como antecedente para la tesis que aquí desarrollamos, porque se apoya en tres pilares fundamentales: el análisis de la práctica, el perfeccionamiento docente y la investigación en el aula. También aporta instrumentos de recolección de datos y de evaluación de la propuesta que pueden constituirse en ejemplos significativos a tener en cuenta a la hora de generar nuestros propios instrumentos.

Es importante aclarar que el proyecto aquí descripto se desarrolló en el marco de la residencia del magisterio.

2.2.2.- El impacto formativo de la práctica...

Andreozzi (1996) desarrolla una investigación sobre "el papel de las prácticas de formación en el proceso de formación profesional" y estudia el caso de la Escuela Nacional de Terapia Ocupacional, dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación.

El propósito general de esta investigación es describir las características del proceso de socialización profesional desarrollado durante el ciclo de práctica profesional de una carrera del área de la salud. En base a este propósito, realizan un seguimiento sistemático del proceso desarrollado por un grupo de alumnos durante el ciclo completo de práctica profesional. Esto es: antes, durante y después de realizada la experiencia de práctica.

La importancia de este estudio, en relación con la tesis que desarrollamos, radica, principalmente, en que a partir de los datos obtenidos (a través de observaciones y entrevistas en profundidad), la autora construye un modelo de trayectoria que describe el proceso seguido por el estudiante durante su permanencia en la institución de práctica. Rescata, además, la influencia que la práctica tiene sobre el residente, en un doble sentido: a- acotar la distancia entre la formación académica y los saberes que se

requieren en el ejercicio profesional; y b- el impacto emocional que generan en el alumno las distintas situaciones vivenciadas al entrar en contacto con la realidad de la práctica.

2.2.3.- La formación práctica de los docentes...

Sanjurjo (2002) en su obra "La formación práctica de los docentes. Reflexión y Acción en el aula" presenta los resultados de su tesis doctoral denominada "Los procesos metacognitivos en la formación docente", llevada a cabo en la Universidad Nacional de Rosario.

La relevancia de este estudio como antecedente en el marco de esta tesis se centra en el abordaje de un aspecto clave en la formación docente: cómo se aprende a ser profesor, cómo se construye el conocimiento en el espacio de la residencia docente, considerada como un momento importante en cuanto a los procesos reflexivos que puede generar, al facilitar la interacción entre la reflexión y la acción y favorecer los procesos metacognitivos por parte del practicante.

Al igual que el trabajo descripto anteriormente, los casos que componen este estudio así como las observaciones y conclusiones a las que se arriba, se refieren a las prácticas en el marco del magisterio, pero aportan datos y reflexiones que pueden ser interesantes al pensar en las prácticas de los futuros profesores en educación especial.

2.2.4.- De aprendices a maestros...

Davini (2003) en su obra "De aprendices a maestros" describe los resultados obtenidos junto a otros investigadores en el marco del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT- IICE- FFyL) que con la intención de analizar la formación en las prácticas situadas en las escuelas comunes, avanza hacia el estudio del aprendizaje situado en los escenarios de las prácticas del magisterio ya que las considera como las primeras experiencias prácticas docentes.

El objetivo central de esta investigación apunta a profundizar en el conocimiento de lo que efectivamente ocurre en dichas prácticas. La autora aclara que aunque indirectamente, este estudio, contribuya a mejorar la formación docente, no se pretende proponer proyectos sino repensar las prácticas de formación a través del análisis de los procesos, la construcción de categorías teóricas que permitan interpretar los hechos y el desocultamiento de los problemas que en las prácticas se generan.

La relevancia de este trabajo en el contexto de esta tesis, es central, ya que aunque nos estemos refiriendo a poblaciones diferentes (alumnos del magisterio/ alumnos del profesorado en educación especial) el estudio se focaliza en ver cómo se generan, consolidan, circulan, transmiten y negocian los significados y qué comportamientos sociales y pedagógicos se valorizan, ejercitan, permiten o refuerzan durante las primeras experiencias de práctica en los contextos escolares. Por otra parte, sus resultados nos aportan datos relevantes tanto en relación a los marcos teóricos explicativos que construyen, como al análisis que realizan de la influencia de la biografía escolar de los alumnos practicantes, las tareas y preocupaciones propias de las prácticas, las interacciones del practicante con los demás actores y la organización espacio-temporal de la práctica como instancia clave en la formación del magisterio.

2.2.5.- La formación docente...

Devalle de Rendo (2010) en su última investigación "La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros" realiza un estudio de las condiciones de formación del magisterio, a partir de las representaciones de los residentes, respecto de sí mismos como docentes.

El desarrollo de este trabajo, aporta la mirada de la residencia y del residente desde dimensiones concretas, con un análisis minucioso de sus atributos. Así, estudia a la residencia como espacio físico y temporal y al residente en relación a la construcción de diferentes personajes, dando lugar a la construcción de una tipología de residentes.

Al igual que las investigaciones anteriores, este estudio se realiza en el contexto de la educación común. Asimismo, da lugar a interesantes aportes a la tesis en curso, debido a que propone caracterizaciones muy ajustadas a la realidad planteada por los espacios educativos actuales y es muy transparente respecto a los recursos metodológicos utilizados.

3- Prácticas de residencia: en otros campos y en educación especial

Las investigaciones tomadas como antecedentes, en el punto anterior, han sido desarrolladas en el campo de la formación inicial de maestros de educación común y de terapistas ocupacionales. Ambos campos tienen semejanzas y diferencias con el de la formación en educación especial.

Entre las semejanzas podemos considerar:

1. Las características que asume la práctica de residencia, como asignatura que se diferencia de las demás en el plan de estudio.
2. Los temores y ansiedades que los residentes tienen al enfrentarse a las instituciones en las que luego podrán desarrollar su profesión.
3. El impacto de la experiencia de práctica y de los modelos que en ella actúen, en la socialización profesional y en el desempeño profesional posterior.
4. La doble vinculación institucional implicada en las prácticas debido a que el practicante debe responder simultáneamente a las normas de la institución de formación de la que es alumno y a las normas de la escuela en la que se está iniciando como docente.

Entre las diferencias más significativas, encontramos:

1. Las características de los sujetos con los que se practica. Éste es un aspecto determinante en el campo de la educación especial, ya que en las experiencias de contacto con las instituciones y con los sujetos a los que se dirige el trabajo, los estudiantes intentan reafirmar su elección vocacional a partir de evaluar cómo se sienten con los sujetos con necesidades especiales.
2. El conocimiento de las instituciones en que se practica. La diferencia esencial respecto de elegir la docencia común, se centra en las experiencias de la biografía escolar. Esto es así porque todos quienes eligen ser "maestros" han transitado previamente el paso por las escuelas que luego serán su espacio de prácticas. Sin embargo, quienes deciden dedicarse a la educación especial, no han vivido la experiencia de ser alumno de una escuela especial y la práctica de residencia, se constituye en la experiencia institucional más intensiva con la que cuentan a la hora de obtener el título.
3. La necesidad y/o exigencia de trabajar interdisciplinariamente con profesionales que pertenecen a otros campos de trabajo: Neurólogos, Fisioterapeutas, Psicólogos, Terapistas Ocupacionales, etc. Esto ubica al campo de la educación especial en un punto de intersección entre la educación y la salud.

4. La extraordinaria diversidad abarcada en el concepto de Sujeto con Necesidades Especiales y en el título de "Profesor en Educación Especial"; ya que bajo estos nombres podemos encontrarnos, al menos, con cinco grupos poblacionales: sordos y discapacitados auditivos, ciegos y disminuidos visuales, deficientes mentales, motrices y aquellos sujetos que presentan multideficits.

4- Algunas reflexiones sobre formación y prácticas de residencia en educación

A lo largo de este capítulo, desarrollamos en un primer momento una estrecha síntesis teórica que nos permitió clarificar las diferencias fundamentales entre "práctica docente" y "prácticas de residencia". Estas diferencias serán abordadas con mayor detenimiento en los capítulos siguientes.

Posteriormente, para abordar los antecedentes en la investigación sobre "prácticas de residencia" caracterizamos tres vías de análisis propias de la investigación educativa: el enfoque sociológico, el pensamiento del profesor, el enfoque del estrés docente.

Una vez ubicados en la línea de Pensamiento del Profesor, mostramos algunos de los temas (y autores) que han sido objeto de investigación a nivel internacional y que sientan antecedentes en el estudio de las representaciones sobre práctica de residencia.

Por último, describimos brevemente, cinco investigaciones nacionales que, se constituyen en antecedentes directos de nuestro objeto de estudio. Afirmamos esto porque, dichos trabajos abordan, desde la mirada de los actores involucrados, algunos aspectos propios de la vida de las prácticas en distintos contextos de formación profesional.

Entonces, podemos ver que las semejanzas con nuestro trabajo giran, al menos en tres ejes: la metodología utilizada para la recolección y el análisis de los datos, el interés por los significados que los actores le otorgan a los fenómenos estudiados y los contextos institucionales que se analizan.

Respecto a este último punto, es importante aclarar que a pesar de que las investigaciones tomadas como antecedentes de este trabajo no corresponden al campo de la educación especial, son considerados como los antecedentes más cercanos a nuestros objetivos de investigación vinculados con identificar las representaciones que

los alumnos practicantes del Profesorado en Educación Especial tienen sobre sus prácticas de residencia, analizar cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional durante la formación inicial y relacionar las trayectorias escolares de los estudiantes con sus representaciones acerca del perfil profesional.

El ser profesor, implica no sólo adquirir conocimientos y destrezas, sino que el rol docente se construye a partir de la práctica, la reflexión y las tradiciones. Por esto además de dominar los conocimientos pedagógicos y de tener pericia metodológica es necesario conocer e interiorizar las reglas del oficio, los intereses, valores y actitudes de los profesores, e iniciarse en la subcultura de la escuela. Es aquí, donde las prácticas de residencia, juegan un papel fundamental.

No hay prácticas sin marcos de referencias, ni teorías sin correlatos con realidades concretas. El modo en que la capacitación plantee estos aspectos, permitirá abordar tanto la formación teórica como la formación práctica, que no deben constituir dos realidades dicotómicas, sino que aun siendo dos actividades humanas de naturaleza distinta, la mirada de la teoría en relación con la práctica, requiere superar tendencias "aplicacionistas", y constituirse en un marco para sustentar la acción.

> "...el trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la reconstrucción de las propias aceptaciones y su eventual transformación. Asimismo, el análisis de los supuestos y experiencias personales es considerado un elemento importante para la formación del profesorado, si se pueden conectar con ellos las nuevas informaciones en el tratamiento de problemas específicos..." "... cambiar la práctica es reconocer y juzgar los principios y creencias básicos que llevan a enseñar de la forma en que se lo hace" (Feldman, 1992: 61 y 62.)

Entonces, analizar las representaciones con las que los alumnos ingresan a la escuela, puede ser un buen inicio para leer críticamente el accionar de los docentes en ejercicio y el propio accionar como practicantes, y permite de esta manera contribuir a la instalación de nuevos estilos pedagógicos.

> "Los estudiantes de educación se convierten en docentes cuando se movilizan hacia una comprensión práctica de las tareas centrales de la enseñanza; cuando sus disposiciones y habilidades para ampliar el aprendizaje del alumnado son afianzadas; cuando aprenden a cuestionar lo que ven, creen y hacen; cuando captan los límites de las justificaciones de sus decisiones y acciones en términos de ideas claras y gestión de clase; y cuando aprecian su experiencia como docentes principiantes en términos de comienzo en lugar de ser comprendida como un punto culminante de su aprendizaje" (Feiman-Nemser y Buchmann, 1987:272. en Pérez Gomez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco, 1999: 311)

CAPÍTULO SEGUNDO

Aspectos epistemológicos y metodológicos, del proceso de investigación[*]

[*] imagen disponible en: https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ-oVQ-n3FT11yPNUFzSRLO3_z7-TJxG9WoQkxBj5ySsB-MPpLJ

Índice

Introducción
Acerca de las decisiones tomadas en el desarrollo de esta investigación
1- Decisiones epistemológicas
2- Decisiones metodológicas
2.1- Problema
2.2- Muestra
2.3- Estrategias de recolección de datos
2.3.1- Autobiografías
2.3.2- Diarios de Práctica
2.3.3- Documentos elaborados en clases y talleres
2.4- estrategias para el análisis de datos
2.5- estrategias para la validación de los resultados.

Introducción

En este capítulo recorremos el proceso de investigación realizado con el objetivo de dar voz a los actores de las prácticas de residencia, desde una perspectiva hermenéutica que al decir de Bolivar (en Bolívar y Porta, 2010) permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Desde un paradigma interpretativo, planteamos un proceso de investigación educativa en el que intentamos comprender "las prácticas de residencia" y analizarlas desde las trayectorias escolares de sus protagonistas.

En este sentido, en la investigación realizada se intenta avanzar en la comprensión de las trayectorias estudiantiles de los futuros profesores en educación especial, haciendo foco en modo en que las prácticas de residencia contribuyen a la definición de perfiles profesionales.

En un primer momento, y a partir de las autobiografías escolares narradas por los estudiantes nos propusimos conocer las representaciones que los futuros profesionales en educación especial construyen acerca del docente, de la escuela y del alumno. También visualizamos las representaciones que los estudiantes tienen de la experiencia de práctica de residencia en las instituciones educativas vinculadas con las personas con discapacidad, centrando el interés en comprender los significados que los propios

estudiantes otorgan a su trayectoria educativa y en el perfil de quienes deciden transformarse en educadores especiales.

En un segundo momento, avanzamos hacia la comprensión de las representaciones de los estudiantes del profesorado en educación especial acerca del perfil profesional y tratamos de conocer cómo las prácticas de residencia contribuyen a la construcción de dicho perfil, a partir del análisis de diarios de práctica en los que los estudiantes narran hechos, sensaciones y reflexiones de las vivencias más significativas de sus prácticas de residencia.

Finalmente analizamos lo que los estudiantes esperan ser y encontrar en el campo profesional de la educación especial, los atributos asignados al educador especial ideal y las valoraciones que logran hacer de sus propios procesos de práctica.

Así, los practicantes, desde lo singular de sus relatos, nos permiten generar conocimientos acerca de las propuestas curriculares de las asignaturas que tienen como eje las prácticas de residencia en la formación de profesores.

Acerca de las decisiones tomadas en el desarrollo de la investigación

1- Decisiones epistemológicas

El proceso de investigación realizado se asienta sobre los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos propios del paradigma interpretativo en el campo de la formación docente.

Tal como lo expresa Pérez Serrano (1998) las características más importantes de este paradigma se centran en que:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, buscando interpretar lo que sucede en situaciones concretas y en función del contexto en el que los hechos se desarrollan.
- Intenta comprender las realidades, que son influidas por los valores y características culturales que se analizan.
- Describe los hechos desde la propia voz de los actores involucrados, profundizando el significado de los datos y sin intención de generalizar los resultados.

- Pone foco en los motivos, las intencionalidades y los significados que los actores asignan a los hechos en una realidad dinámica.

Al decir de Sirvent (2005) la lógica cualitativa o intensiva es la más adecuada cuando se pretende enfatizar la inducción analítica buscando la generación de teoría, la comprensión y la especificidad.

El hecho de trabajar con pocos casos nos permite profundizar en el significado que la población le otorga al hecho social; construyendo dialécticamente procesos de comprensión de una totalidad y esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica.

> "No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. (...) busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como las historia de vida, la observación participante, los diarios íntimos, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, el cine, el video, los dibujos, la dramatización (etc.) el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias, económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historia de vida individual y social." (Sirvent, 2005: 8)

En este sentido, el propósito del estudio es la búsqueda de la comprensión de algunos aspectos propios de la realidad educativa en el ámbito de las prácticas de residencia en educación especial.

Pretendemos hacer visibles las perspectivas de los participantes, valorando su diversidad y la posibilidad de desarrollar procesos creativos de interpretación de las voces de los actores sociales, protagonistas del estudio.

2- Decisiones metodológicas

2.1- Problema

En forma coherente con las decisiones epistemológicas enunciadas en el apartado anterior, hemos desarrollado un proceso de investigación en el que cada elección metodológica se fue tomando en función de las necesidades planteadas por los datos recogidos.

Desde el inicio de la Maestría en la que se encuadra este trabajo de tesis y como parte integrante del equipo docente de la asignatura Práctica de la Educación Especial,

siempre me ha preocupado el impacto de las residencias docentes en la construcción de perfiles profesionales.

En este marco, durante el tiempo transcurrido en este estudio, las preguntas de investigación se han ido transformando en función de las demandas que el campo profesional ha ido planteando. En cada diálogo con colegas y estudiantes hemos ido reformulando las preocupaciones en torno a los ejes involucrados en las prácticas como objeto de estudio y como eje sensible.

Finalmente, las preguntas que sirvieron de guía a esta investigación, son: ¿Cuáles son las representaciones que construyen los estudiantes acerca de sus prácticas de residencia?, ¿Cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional? ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre las trayectorias escolares de quienes estudian el profesorado en educación especial y sus representaciones acerca del perfil profesional del mismo?

Investigar en el campo de las prácticas de residencia nos permite avanzar en la comprensión del perfil de los futuros profesionales de Educación Especial, aportando a la toma de decisiones en materia de formación del Profesorado y generando espacios para la reflexión y transformación en materia curricular. Si bien son muchos los antecedentes vinculados a la temática de las prácticas de residencia al interior de la formación de maestros, es relevante avanzar en la generación de conocimientos específicos en el campo del profesorado en educación especial.

2.2- Muestra

Intentando generar conocimientos que nos permitan responder al problema planteado, se ha trabajado con una muestra intencional por propósitos compuesta por tres cohortes de estudiantes del profesorado en educación especial que han realizado las prácticas de residencia durante los años 2009, 2010 y 2011.

Las tres cohortes consideradas se han tomado en forma exhaustiva, obteniendo una población total de 48 estudiantes (46 mujeres y 2 varones) que fueron incorporados a la muestra inicial.

Estos estudiantes desarrollan las prácticas de residencia en diferentes instituciones de la ciudad de Río Cuarto. Cada institución mantiene su lógica de trabajo lo que imprime a las prácticas algunas características diferenciadas.

A lo largo del proceso de investigación, se fueron tomando algunas decisiones de muestreo, vinculadas con cada estrategia de recolección de datos.

En este sentido, si bien todos los estudiantes realizaron las autobiografías, los dibujos acerca de las prácticas, los diarios y las autoevaluaciones, al momento del análisis se decidió tomar: las 48 autobiografías, los 48 dibujos, 8 diarios de práctica y 19 autoevaluaciones. Para la elección de los diarios, se consideró la diversidad de instituciones en las que se realizan las prácticas y la densidad de las descripciones realizadas por los estudiantes.

2.3- Estrategias de recolección de datos

La recolección de los datos se realizó durante el cursado de la asignatura Práctica de la Educación Especial (cod. 6610). Todas las estrategias utilizadas se integraron a las tareas propias de la asignatura y se fueron solicitando gradualmente en función de los requerimientos de las prácticas de residencia y del proceso de investigación.

En este contexto, se recolectaron datos a partir de diferentes textos narrativos y documentos (escritos, orales y visuales) desarrollados por los estudiantes que formaron parte de la muestra en estudio.

Tanto con los instrumentos de base biográfico – narrativa como con la recuperación de los documentos producidos durante clases y talleres de la asignatura, se promueve la reivindicación del sujeto como protagonista, en su contexto histórico y social.

Al decir de Sautu (2004) el texto narrativo tiene el objetivo de reconstruir -desde el actor- situaciones, contextos, comportamientos, percepciones y evaluaciones. Esta reconstrucción recoge la experiencia tal como fue procesada e interpretada por el protagonista y es filtrada por sus creencias, actitudes y valores, que a la vez son ubicados social e históricamente.

> "Contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002: 3)

En este sentido, parafraseando a Bolivar y Domingo (2006) la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para el análisis de grupos sociales y profesionales, relatados en primera persona haciendo inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social.

2.3.1- Autobiografías

Las autobiografías escolares, fueron realizadas por escrito en las clases iniciales de la asignatura a partir de la siguiente consigna: "Escribí un relato en el que describas tu autobiografía escolar, teniendo en cuenta situaciones y personas significativas de todos los niveles escolares".

Decidimos realizar autobiografías porque se plantean como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (ACEVES 1994, 2001 en Bolivar y Domingo, 2006).

A partir de las narrativas relatadas, desde el plano de las trayectorias individuales de los estudiantes, se ha avanzado hacia la generación de categorías analíticas que posibilitaron nuevas interpretaciones de "las prácticas de residencia" y "el perfil profesional" en el marco de procesos de formación definidos institucionalmente e influenciados por el contexto socio- histórico en el que se desarrollan.

2.3.2- Diarios de Práctica

Los diarios de práctica se realizaron durante los tres meses de convivencia en las instituciones de práctica e involucraron la etapa de observación y de práctica propiamente dicha.

El diario se realizó a partir de la siguiente consigna: "registrar en forma diferida lo más significativo de la jornada escolar, diferenciando: hechos, sensaciones y frases textuales". El diario es considerado un documento personal y no es utilizado para evaluar las prácticas como instancia académica.

El diario es un recurso interesante en cuanto permite tanto la reconstrucción de los hechos ocurridos como el registro de los sentidos atribuidos por el autor (en nuestro estudio residente) a esas acciones.

En el proceso de reconstrucción, el practicante realiza descripciones, análisis y valoraciones que están filtradas por sus propias concepciones, ideologías y expectativas vinculadas con el campo profesional en el que está desarrollando sus prácticas.

A partir de la lectura del texto, realizado en primera persona, es posible volver a transitar una y otra vez los procesos de aprendizaje, crisis y adaptación vivenciados por

el residente, con todas sus contradicciones. También es posible comprender perspectivas institucionales, culturas, modalidades de vínculo y conflictos.

Lo más interesante del recurso, en el contexto de esta investigación, es el hecho de que permite la recolección de datos de los diferentes momentos incluidos en la experiencia de práctica relatada, desde la voz de sus protagonistas.

2.3.3- Documentos elaborados en clases y talleres

Para complementar la información aportada por los textos narrativos antes expuestos, utilizamos:

a- Representaciones gráficas:

Los dibujos se realizaron en la primera clase de la asignatura, antes de saber en qué institución se realizarían las prácticas de residencia. En este momento, se solicita a los estudiantes que representen las prácticas de residencia en educación especial, tal como ellos las imaginan. La única condición que se explicita es que no utilicen palabras, para evitar que reproduzcan los discursos aprendidos durante la carrera.

Los dibujos como documento personal iconográfico ofrecen la imagen mental que los estudiantes tienen respecto de este momento de formación y dejan entrever sus expectativas y temores, fortalezas y debilidades.

b- Autoevaluaciones:

Las autoevaluaciones fueron elaboradas en forma escrita y respondieron a las diferentes consignas planteadas en función de las necesidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de los propósitos del equipo docente de la asignatura.
En este sentido, a algunas cohortes se les solicitó la elaboración de cartas a compañeros de años anteriores en las que valoran la experiencia realizada, otras contestaron una guía de preguntas para evaluar la experiencia y otros alumnos realizaron, en sus informes finales de práctica un apartado de "aportes y críticas a la cátedra" en el que explicitan aspectos que modificarían o mantendrían en relación a su experiencia vivida.

Algunas de estas instancias fueron concretadas en forma individual y otras de modo grupal. Todas dieron lugar a la generación de textos que son considerados una

interesante fuente de datos para este estudio, por tener anclaje directo en la experiencia de práctica vivida por los protagonistas.

c- Sistematización de trabajos grupales en talleres

Los talleres son una instancia de aprendizaje participativo y dialógico en la que los estudiantes pudieron elaborar pensamientos respecto a ejes concretos vinculados con su accionar en las prácticas y con su perfil profesional futuro.

El trabajo grupal, promueve el debate respecto de las realidades encontradas en el campo profesional, las experiencias que están desarrollando y sus concepciones respecto de la educación especial, la persona con discapacidad y el profesional que esperan ser.

Si bien estos documentos presentan un carácter informal, la sistematización y registro de estos debates generó textos complementarios a los anteriores.

2.4- Estrategias para el análisis de datos

El análisis de los datos implicó una primera etapa de lectura global, organización y transcripción de los mismos a partir de las diferentes estrategias explicitadas en el apartado anterior.

Dicho análisis se realizó en diferentes momentos que permitieron organizar las categorías en los tres capítulos que se presentan a continuación. Así, en el capítulo tres se presenta el resultado del análisis de las autobiografías, mostrando la etapa previa a la elección profesional y al inicio de la carrera; en el capítulo cuatro se organiza el análisis de los diarios de práctica que dan lugar a la descripción pormenorizada de los diferentes momentos transitados en las residencias y en el capítulo cinco se arriba a las interpretaciones de dibujos, talleres y autoevaluaciones, que permiten comparar expectativas y logros.

En cada uno de estos momentos se desarrollaron procesos de comparación de datos entre sí y de las conceptualizaciones que emergen de los mismos.

A partir de lecturas más detenidas de los datos se realizó una primera codificación, en la que se identificaron todos los incidentes emergentes vinculados con los objetivos de la investigación.

Una vez denominados los códigos, se inició el proceso de agrupamiento en el que se establecieron categorías iniciales, a partir de las relaciones establecidas entre códigos y conceptos procedentes de la teoría existente en el campo educativo. En este momento, fueron dejados de lado aquellos códigos que se alejaban de los objetivos propuestos en este estudio.

A partir de procesos de comparación sucesivos se fueron estableciendo jerarquías conceptuales al interior de las categorías y vinculaciones entre categorías para la conformación de un sistema de relaciones que dio lugar a una nueva trama conceptual para la comprensión de los hechos narrados por los estudiantes.

2.5- Estrategias para la validación de los resultados

Ubicados desde el paradigma interpretativo de investigación y con la pretensión explícita de avanzar en la comprensión de la configuración del perfil profesional del profesor en educación especial en el paso por las prácticas de residencia, hemos realizado procesos de lectura e interpretación de las voces de los estudiantes- residentes.
Para la validación de los resultados presentados en este estudio, se han realizado procesos de:

- Triangulación de estrategias de recolección de datos. Tal como se explicitó en el apartado anterior de este capítulo, las distintas fuentes de datos aportaron posibilidades de analizar el objeto de estudio desde ángulos o dimensiones diferentes.
- Triangulación de investigadores. A partir de la lectura de los datos, de sus relaciones e interpretaciones, por parte de otros investigadores vinculados al campo pedagógico en general y al área de la educación especial en particular.
  Aunque el proceso de recolección y análisis de datos estuvo a cargo de un solo investigador, todas las etapas fueron supervisadas por quien dirige el proceso, que realizó aportes sustanciales en relación a los resultados.

Los procesos de triangulación son considerados enriquecedores en tanto y en cuanto permiten mirar el objeto de estudio desde diversas perspectivas y abarcar sus diferentes facetas, aportando mayor consistencia a las interpretaciones realizadas y a los conceptos emergentes de los datos (Benavides y Gomez Restrepo, 2005)

Asimismo, los datos e interpretaciones que se presentan en este informe han sido trabajados dialógicamente con los estudiantes, a través de talleres que permitieron

procesos de doble hermenéutica y de confirmabilidad de los decires e interpretaciones realizadas.

En este mismo sentido, se efectuó un proceso de validación respondente, a partir del cual los estudiantes leyeron las categorías surgidas en este estudio y juzgaron críticamente las interpretaciones emergentes de sus textos.

CAPÍTULO TERCERO

Trayectorias escolares y elección vocacional: Hacia la construcción de un perfil.

* imagen disponible en: http://cdncv.ondapix.com/covers/preview/Black-Wallpaper-black-27295005-1024-768.jpg

Índice:

Introducción

Trayectorias estudiantiles: Hacia las huellas de un camino recorrido

1- Representación acerca del docente

1.1- Maestro que ayuda, cuida y ama

1.2- Maestro que sabe y enseña

1.3- Maestro que exige demasiado, da miedo o no se preocupa

2- Representación acerca de la escuela. Quiero trabajar en...

2.1- La escuelita del campo, una escuela inclusiva

2.2- la escuela espacio de aprendizaje y participación

2.3- la escuela ante las propias necesidades educativas especiales (NEE)

3- Representación del alumno y elección vocacional

3.1- el alumno que soy y el alumno esperado

3.2- Obstáculos y apoyos significativos en la trayectoria escolar

3.3- Motivos de la elección de la educación como profesión

4- Representación acerca de las prácticas de residencia

Algunas reflexiones en torno a las trayectorias escolares y la elección de la carrera

Esquema capítulo 3.

Introducción

En capítulos precedentes se abordaron las diferencias fundamentales entre la práctica docente y las prácticas de residencia; el estado en la investigación sobre formación inicial y los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que subyacen a este estudio.

En este capítulo centramos nuestro interés en comprender los significados que los propios estudiantes otorgan a su trayectoria educativa, en las representaciones sociales que se van construyendo durante esas trayectorias y en el perfil de quienes deciden transformarse en educadores especiales.

Los datos analizados durante este capítulo se recolectaron a partir de 48 autobiografías escolares de estudiantes de tres cohortes del profesorado en educación especial de la UNRC. Se construyeron a partir de la siguiente consigna: "Elaborar la autobiografía escolar, teniendo en cuenta situaciones y personas significativas en todos los niveles escolares", durante la primera etapa de cursado de la asignatura "Práctica de la Educación Especial" correspondiente al último año de la carrera.

El análisis de las narrativas autobiográficas nos permite reflexionar sobre las representaciones acerca del docente (maestro que ayuda, cuida y ama; maestro que sabe y enseña; maestro que exige demasiado, da miedo o no se preocupa), de la escuela (La escuelita del campo, una escuela inclusiva; la escuela espacio de aprendizaje y participación; la escuela ante las propias NEE.) y del alumno (El alumno que soy y el alumno esperado; obstáculos y apoyos significativos en la trayectoria escolar; motivos de la elección de la educación como profesión).

Asimismo, hace posible visibilizar las representaciones que los estudiantes tienen de la experiencia de práctica de residencia en las instituciones educativas vinculadas con las personas con discapacidad.

Cada uno de los ejes de reflexión mencionados anteriormente, da nombre a una categoría emergente de los datos y estructura este capítulo, que se configura en una herramienta de re-construcción de lo que los estudiantes vivenciaron en las etapas previas a la elección de la carrera: el "fondo de saber" (al decir de Davini, 1995) sobre el cual se construirían las representaciones sociales acerca del perfil profesional.

Trayectorias estudiantiles: Hacia las huellas de un camino recorrido

Narrar la propia historia escolar implica para los practicantes un esfuerzo de repensarse, rememorar vivencias y tomar conciencia del impacto de su propia trayectoria en la construcción de su identidad como profesionales noveles. Posicionarse en el lugar de narradores les ofrece la posibilidad de interrogarse y atribuir nuevos sentidos a la historia educativa vivenciada y recordada.

En general, las autobiografías se organizan en función de los niveles educativos transitados por los alumnos en los que expresan recuerdos vinculados con experiencias, personas, situaciones, conflictos y valoraciones.

A partir de la lectura de las autobiografías se observa la recurrencia de sucesos en relación a los siguientes ejes al interior de cada nivel escolar:

- Nivel Inicial
    - Dificultades de adaptación al lugar y a las personas.
    - Características o actitudes de la/s maestra/s: comprensiva, tolerante, afectiva, paciente, joven, gorda, parecida a mi mamá.

- Características de los compañeros: solidarios, tranquilos, peleadores.
- Características del lugar: colorido, grande, chiquito.
- Objetos: guardapolvo, bolsita, sillitas, mesitas, carteles
- Clima vivenciado: de respeto y contención.

- Nivel Primario

- Atributos positivos o negativos de las docentes, vinculados con la motivación hacia el aprendizaje.
- El nombre de aquellas maestras que son valoradas como "buenas" o que por algún motivo se diferenciaron del resto de los docentes.
- El guardapolvo, la mochila y los cuadernos, como objetos que simbolizan el cambio del jardín a la "escuela grande".
- Las modalidades de enseñanza de los docentes y los materiales que se utilizaban.
- Las calificaciones y las situaciones de éxito o fracaso, asociadas a las expectativas familiares, institucionales o personales.

- Nivel Secundario

- La modalidad de enseñanza.
- La cantidad de materias, diversidad de profesores y el aumento en carga horaria
- La necesidad de elección de la especialidad.
- La definición de la elección vocacional relacionada fundamentalmente con las materias que les resultaron más fáciles o más difíciles y con los profesores que fueron más significativos.

- Nivel Universitario

- Aspectos de adaptación a cambios sociales (cambio de casa, normas, grupos) y académicos, (la cantidad de material a estudiar, las exigencias).
- La elección de la carrera y sus condicionantes.

- Atributos o condiciones como estudiantes.
- Valoración positiva de materias y contenidos específicos de la carrera y de experiencias que implicaron el contacto directo con personas o instituciones vinculadas con la discapacidad.

1- Representación acerca del docente

"siempre la imitaba y soñaba ser como ella" (A-27)
"así quiero ser, así no" (A-31)

Uno de los aspectos más recurrentes que atraviesa las diferentes etapas en las autobiografías de los alumnos es el recuerdo de maestros o profesores aludiendo a sus características de personalidad, sus condiciones académicas o a sus actitudes ante la vida.

Estos docentes se constituyen en referentes por haber formado parte de lo que Gimeno Sacristán (1998) denomina la primera fase de socialización profesional que hace referencia a la experiencia que como alumnos tienen los futuros profesores.

Esta fase al decir de Davini (1995) se define como un *"fondo de saber"*que orientaría las formas de asumir el papel como docente.

Por lo tanto, antes del ingreso a la formación docente propiamente dicha, el alumno ya ha percibido "modelos de práctica docente" debido a su paso por la escuela y a sus vivencias en la cultura escolar, que de alguna manera condicionan el impacto de la formación docente.

En este sentido, Devalle de Rendo y Vega (2000) sostienen que el proceso de formación docente es complejo porque puede implicar el "desaprendizaje" de las matrices que se acuñaron durante los primeros aprendizajes como alumnos.

Gilles Ferry (1997) sostiene que la dinámica de formación es de búsqueda para tratar de encontrar la mejor forma para ejercer una profesión.

Es muy significativo en las autobiografías el recuerdo de las docentes de la infancia por sus características positivas: hermosas, dulces, amorosas, comprensivas, observadoras, buenas, cariñosas, simpatiquísimas, pacientes, tranquilas, con vocación y hasta con paz interior.

"Mi maestra se llamaba Yamile y marcó una etapa en mi vida, ya que tenía toda dulzura, comprensión, y vocación que una persona necesita para desempeñar ese rol." (A-8)

"muy buena, demasiado tranquila" (A-8)

"La señorita Gabriela era mi docente. Era muy dulce, muy buena."(A-40)

"mi maestra se llamaba María del Carmen y era una excelente persona, era muy cariñosa y comprensiva y sobre todo tenía mucha paciencia." (A-9)

"la señorita Marta era muy buena, recuerdo que cargaba como una paz interior" (A-12)

"la maestra era muy observadora" (A-17)

"...los profesores eran más compinches con nosotros"(A-38)

"...la seño Vivi, ella era hermosa, amorosa"... "allí tenía una seño que era simpatiquísima, preciosa..." (A-39)

Asimismo, algunos alumnos recuerdan a docentes de los que se quieren diferenciar, por sus características negativas: exigente, gritona, malas, demasiado estructuradas y que producen miedo.

"Esta nueva seño era muy exigente, un poco "gritona", por demás estructurada y con algunas manías: siempre se limpiaba las manos con una toallita de tela, a la que no dejaba para nada". (A-14)

"la seño Alicia, de matemática, a quien yo le tenía miedo, por que gritaba mucho y siempre hablaba con un tono de voz como si nos estuviera retando... temía equivocarme, ya que cuando alguno hacía algo mal nos retaba y nos decía que si lo hacíamos mal era por que no habíamos estudiado..."(A-17)

"la señorita Marta era muy mala, nos tenia toda la hora corriendo o saltando, nos vivía retando y solo jugaban al vóley los alumnos que ella quería, que eran siempre los mismos" (A-24)

"ningún profesor quería dirigirnos porque requería de un compromiso extra que no estaban dispuestos a asumir...."(A-40)

Las características de los maestros recordados por los alumnos que están en la etapa final de su propia formación inicial, pueden interpretarse a la luz de las diferentes tradiciones de formación sistematizadas por Davini (1995), (normalizadora – disciplinadora, academicista, eficientista y tendencias críticas) que dieron cuerpo a perfiles profesionales diferenciados:

- La tradición normalizadora - disciplinadora definía que el docente debía mostrar una profunda vocación y entrega y presentar las

siguientes características: entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, prudencia, desinterés por el bienestar económico y honestidad. Se asociaba también al ser maestro el ser poseedor de buenos modales, buena salud, y condiciones de aseo, buen porte, buena voz y buena vista.

- La tradición academicista pone fuerte énfasis en el saber disciplinar del docente, que se transforma en un intelectual experto en transmitir saberes.
- La tradición eficientista en la que el docente pasa a visualizarse como un técnico entrenado en competencias instrumentales para ejecutar los planes realizados por expertos.
- Las tendencias críticas que reconocen en el docente las condiciones de profesional, práctico, reflexivo, investigador, transformador de sus propias prácticas y emancipador de opresiones del sistema social.

Cada una de estas tradiciones se corresponde con un período histórico – político y social que demanda diferentes funciones a los docentes y a las instituciones educativas.

Estos modelos fueron dejando una herencia, una especie de huella, de mandato a cumplir, que en mayor o menor medida se reconoce en las voces de quienes deciden dedicarse a la docencia.

Al decir de TentiFanfani:

> "el buen maestro es la combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico, conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica "dosifica" de un modo diferente cada uno de estos componentes (En Allaud y Duschatsky, 1998:75).

1.1-1. Maestro que ayuda, cuida y ama

"maestros de pie, cuidando pichones blancos"
(canción "El olvidado")

Los orígenes de la docencia argentina escolarizada se vinculan con el surgimiento de las "escuelas normales" encargadas de formar al personal docente dentro del sistema medio de enseñanza. En este momento, el estado necesitaba maestros que se

encargaran de socializar, moralizar o civilizar a grandes masas. Esta tradición, normalizadora – disciplinadora da lugar a la imagen del "buen docente" asociado a "una actitud de entrega personal que nadie mejor que las mujeres pueden hacer" (Davini, 1995:24)

El carácter femenino de la docencia también podría vincularse con el supuesto de la escuela como continuación del hogar y de la maestra como segunda mamá. Ambos imaginarios están aún vigentes en los relatos autobiográficos de quienes transitan la formación inicial y han vivenciado los diferentes niveles de escolaridad.

> "...siempre me acuerdo de decirle a la señorita "mami", ya que ella nos trataba muy bien y era muy protectora, no recuerdo ninguna vez que me hayan puesto en penitencia o que me hayan tratado mal."(A-15)
>
> "A la salida siempre volvía con mi seño... (La seño Mary), quien vivía de paso por mi casa y siempre me llevaba de regreso." (A-36)
>
> "mi maestra Claudia ponía mucho empeño, dedicación y paciencia al igual que mi mamá para que yo aprendiera, ella era también la que me regalaba libros para estimular la lectura," (A-2)
>
> "...siempre estábamos acompañados de profesores. En el internado también éramos una gran familia, se establecía un lazo muy fuerte con las señoras que nos cuidaban y sobre todo, con las cocineras, ellas eran como las mamás..."(A-38)
>
> "...la dulzura y el carisma de la señorita Ana María...era como contenedora y comprensiva" (A-31)
>
> "era como...*la mamá gallina con sus pollitos*" (A-42)
>
> "...eran muy dulces y cariñosas, yo las quiero mucho hasta el día de hoy porque se comportaban como unas madres con nosotros" (A-45)

Se asocia además, el "ser maestra" con un fuerte componente afectivo, imprescindible en toda relación pedagógica, pero sobrevalorado en esta tradición pedagógica.

> "...la seño Vivi, ella era hermosa, amorosa, me mimaba y me malcriaba" (A-39)
>
> "ya no tenia la seguridad que me brindaba la "señorita Alicia". (A-16)

En este modelo de enseñanza el docente es un ejemplo a seguir y por lo tanto debe tener virtudes de todo tipo. Así, lo que al docente se le asigna como tarea está más asociado a trasmitir pautas, normas y valores considerados fundamentales para la formación de ciudadanos, que a la enseñanza de saberes o contenidos disciplinares específicos.

> "al que recuerdo con mucho cariño y afecto es al profe Gustavo ..., una persona que nos veía como personas, se preocupaba por nosotros mas allá de nuestro rol de alumnos..."(A-5)
>
> "...más allá de lo buena que era...dedicaba tiempo en cada uno de nosotros, no solo en lo académico sino también en lo que le pasaba a cada uno de sus alumnos." (A-6)
>
> "La maestra de ese grado... siempre estaba predispuesta a ayudarnos en todo lo que necesitábamos." (A-8)
>
> "También recuerdo del secundario que en el último año tuvimos una profesora llamada Teresa, ella dictaba las materias de historia, ética y filosofía, nos ayudó mucho no solamente a mi sino que al grupo en general para elegir la carrera universitaria...También la profesora nos daba muchos consejos que esto también me ayudo un montón ..." (A-10)

Al decir de Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente (2007) en las características y competencias atribuidas al "buen docente" sigue presente el legado sarmientino que involucra vocación, actuación a partir del ejemplo y conocimiento o dominio certero del saber disciplinar.

1.2- Maestro que sabe y enseña

Con esta categoría, nos referimos a un docente experto en su disciplina, a un especialista capaz de explicar y evaluar rigurosamente los contenidos de la materia que enseña. El docente es visto ahora como un intelectual que pone en contacto al alumno con adquisiciones científicas y culturales propias de su campo de saber.

Lo dicho anteriormente puede vincularse tanto con lo mencionado en el legado sarmientino al que remitíamos anteriormente como con la tradición academicista de formación docente desarrollada por Davini (1995), que postula un modelo de enseñanza centrado en el proceso de transmisión de conocimientos por parte del docente y de adquisición de la cultura pública por parte del alumno.

En sus autobiografías los estudiantes recuerdan de sus docentes el gran cúmulo de saberes que trasmitían y lo asocian a una modalidad didáctica diferente que habilitó posibilidades de aprender a aprender.

> "al profe Gustavo ..., una persona que nos veía como personas, ..., es un genio... tenía tres materias a su cargo Geografía Argentina, Formación Ética y Ciudadana e Historia Política Argentina, los mejores recuerdos son sus clases, nos sentábamos en ronda, discutíamos en conjunto hasta llegar a un consenso que respaldara fehacientemente algún concepto, tema o respondiera a alguna de sus preguntas." (A-5)

> "tuve a profes maravillosas, que saben muchísimo, son profesionales de verdad" (A-39)

Pérez Gómez (1993) diferencia dos enfoques dentro de la perspectiva academicista de formación docente que podrían ayudarnos a interpretar y comprender las representaciones de los estudiantes:

- El enfoque enciclopédico que considera al docente como un especialista y niega la necesidad de formación pedagógica.
- El enfoque comprensivo que reconoce al profesor como intelectual que debe dominar técnicas didácticas para favorecer la transmisión de los conocimientos que domina.

Con la impronta academicista, la tarea del docente consistiría en la explicación clara y ordenada de los saberes y el domino de técnicas didácticas para que dicha transmisión sea eficaz, activa y significativa.

> "nuestra maestra era Estela...ella era del estilo de mis señoritas Viviana y Cecilia era muy buena y comprensiva y no tenía drama en parar la clase y explicar de nuevo." (A-10)

> "la profesora de historia me aportó grandes estrategias que me sirven muchísimo hoy en día para estudiar; me enseñó a hacer mapas conceptuales, mapas sinópticos, gracias a los cuales he podido aprobar muchos finales y trabajos prácticos." (A-15)

El modelo de formación docente mencionado está centrado fundamentalmente en la enseñanza. Brombrerg, Kirsanov y Longueira Puente (2007) otorgan las siguientes características al estilo docente centrado en la enseñanza:

- Prioriza la transmisión del conocimiento.
- Responde a una concepción conductista de aprendizaje.
- Propicia respuestas mecánicas
- Se centra en la memorización como clave del aprender.
- Estimula la participación formal y ritual.
- Plantea preguntas cerradas que indagan fragmentariamente respecto del contenido que se busca enseñar.
- Cierra caminos a la interacción y lleva al trabajo individual.

- Planifica los tiempos centrándose en los contenidos y actividades.
- Hace de los contenidos conceptuales el eje de su tarea.

Parafraseando a Zabalza (2004) y en contraposición con lo dicho anteriormente, enseñar no se limita a mostrar, explicar o argumentar contenidos sino que implica la gestión del proceso completo de enseñanza - aprendizaje desarrollado en un contexto determinado, sobre un contenido concreto y con un grupo de alumnos que presenta características particulares.

1.3- Maestro que exige demasiado, da miedo o no se preocupa.

Siguiendo la lógica de lo recordado por los alumnos, se asocia el estilo de enseñanza a características de personalidad que pueden ser consideradas positivas o negativas, según hayan generado situaciones de:

- éxito o de fracaso académico.

> "...Matemáticas no me gustaba para nada, y la docente era muy exigente, y un día llego la prueba de todos los contenidos vistos y yo no había estudiado y tampoco le había dicho a mi mama que tenia que rendir, y bueno hice todo mal y me saque un no satisfactorio..." (A-9)

> "Había profesores que nos agradaban y profesores demasiados exigentes, sobre todo los sacerdotes que además de tener un cargo importante en la jerarquía de la institución (director, rector, etc.) también daban clases como política, psicología, ética sexual, entre otras...los exámenes que tomaban eran quizás para alumnos más grandes o de otro nivel de estudio." (A-16)

- gusto o disgusto por la disciplina.

> "en tercer grado tuve una maestra que provocó (con un poco de mi ayuda) que no me fuera a gustar nunca más la matemática, quizás por el hecho de que no me gustaba como la enseñaba, que era muy exigente y yo tampoco le ponía muchas pilas. (A-15)

- acuerdo o desacuerdo con el modelo didáctico.

> "Mi maestra en estos años era una mujer muy exigente y con bastante mal carácter, pero siempre que nos explicaba algo la entendía perfecto... creo que esto tiene mucho que ver en como soy ahora con respecto al estudio, cuando más me exigen es cuando mejor rindo." (A -15)

> "Esta era la maestra "mala", porque siempre todos los viernes nos daba un montón de deberes para que hiciéramos en casa, y además nos hacia estudiar todos los tiempos verbales de memoria, y después nos llamaba al frente uno por uno, siguiendo la lista de alumnos, ella te decía un verbo y el tiempo verbal y vos lo tenias que conjugar. Lo mismo ocurría con las poesías, nos la hacia aprender de memoria y después cada uno lo recitaba."(A-22)

"éramos nueve sus alumnos de los cuales dos eran bastante buenos y entendían todo rápido, por lo que la profesora se dirigía solo a ellos, el resto de los nueve no sé en qué situación se encontraban y yo no entendía nada." (A-10)

"...nos exigieron bastante (así aprendí mucho mas), ellas fueron atentas, amables, exigentes y comprensivas" (A-39)

"cambiaron de maestra; fue para mí todo un problema porque desde que la conocí tuve un temor hacia ella, no sé si por el cambio brusco que esto significo o también por la forma en la que ella daba la materia y por su trato con nosotros." (A-19)

"la señorita Marta era muy mala, nos tenía toda la hora corriendo o saltando, nos vivía retando y solo jugaban al voley los alumnos que ella quería"(A-24)

"la maestra que se llamaba Graciela era un poco autoritaria, mala, exigente, hacía diferencias con algunos compañeros"(A-45)

- interés o desinterés por la enseñanza y el aprendizaje.

"no les importaba lo que enseñaban ni tampoco cómo lo enseñaban, si nosotros aprendíamos o no esto nunca lo tenían en cuenta, pero por suerte esta clase de profesores eran la minoría. (A-11)

"...se nos propuso participar de la Feira de Ciencias. Aceptamos, pero... no contábamos con el apoyo de ninguna materia y ningún profesor."(A-40)

Tal como lo muestran los testimonios de los residentes y como lo expresa Alliaud (en Davini, 2003) lo recordado remite básicamente a rasgos de personalidad de las maestras y se asocia sobre todo con la forma en que dichos residentes fueron tratados cuando eran alumnos.

2. Representación acerca de la escuela. Quiero trabajar en...

"la escuelita grande con el pasillo largo y frío, las aulas pintadas de verde hediondo y la estatua de un viejo cachetón y sin pelo..."(A-32)

"la institución que me vio crecer, "mi segunda casa""(A-34)

Tal como lo define Lafont Batista (1994) la escuela es la institución a la que históricamente se le ha asignado el papel formador de las distintas generaciones. Fue creada para garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social.

Esta escuela "como templo de saber", tenía sentido en un contexto más previsible que el actual en el cuál priman la incertidumbre y la sensación de que nada es a largo plazo; en el que ni la seguridad, ni el empleo, ni el saber son instituciones permanentes.

> "En un contexto en el que las instituciones como tales han perdido su credibilidad, la escuela no está ajena de este descrédito. Lo que estamos sugiriendo es que la escuela cayó como ilusión forjadora de un sujeto universal" (Poggliolini de Cano, 2005:17)

Al decir de Abrile de Vollomer (1995) la educación no escapa a los cambios drásticos y a las turbulencias de la época actual. Cambios en las demandas de la sociedad y de las personas, en las reglas de juego y en los roles de los actores sociales.

Asimismo, aunque la educación haya cambiado sus sentidos, al decir de Siciliani (2008) la escuela sigue siendo un espacio y un tiempo compartido con pares, donde hay una tarea específica y reglas precisas coordinadas por un adulto.

En este sentido, Brito y Suarez (2001) expresan que todos los días, en las escuelas, suceden cosas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares. Muchas de ellas están planificadas, anticipadas en proyectos institucionales o de aula; otras surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar, a partir del interés que pudo suscitar el docente o de la misma actividad que despliegan los alumnos bajo su coordinación.

Las prácticas de residencia implican el volver a la escuela, o tal como lo expresa Alliaud (2004) "permanecer" en ella "mutando su posición". El conocimiento que los practicantes tienen de la escuela les proporciona lo que antes mencionábamos como un "fondo de saber" en el que de alguna manera encastran su nueva experiencia.

> "la escuela recrea en su cotidianeidad, expresa y pone en escena historias comenzadas por otros; historias de otros tiempos que cada uno porta" (Nicastro, 2006:154)

2.1- La escuelita del campo, una escuela inclusiva.

Los nuevos paradigmas educativos consideran a los conceptos de diversidad y escuela inclusiva como dos pilares fundamentales que sustentan las propuestas de cambio al interior de las instituciones. Comenzar a hablar de una "escuela en y para la diversidad" implica al decir de Devalle de Rendo y Vega (2000), reconocer por un lado, la complejidad del actual contexto socio cultural y económico – político (con la preposición en) y por otro la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela como institución educativa obligatoria (con la preposición para).

En este sentido, la educación inclusiva es definida por la UNESCO como:

> "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y

> modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as" (en Beech y Larrondo, 2007:1)

Asimismo pensar en una escuela inclusiva, implica reconocer a las personas como heterogéneas y a la heterogeneidad como una posibilidad de enriquecimiento.

Este eje de transformación de la mirada respecto de las personas es coherente con la idea de que en la escuela se deben habilitar posibilidades de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con otros.

En la escuela rural argentina podemos encontrar un interesante ejemplo de educación inclusiva debido a que:

- Por ser la única escuela de la localidad, asisten a ella todos los niños en edad escolar, tengan o no necesidades educativas especiales.
- Presenta un grado mayor de heterogeneidad en las aulas, en general multigrado.

> "los demás chicos eran más grandes que yo, algunos hasta 7 años más, porque como muchas de las escuelas de campo todos los grados estaban en la misma aula y con la misma seño." (A – 3)

> "...íbamos a tercer grado y en esa misma aula compartirla con primero y segundo grado, y no sólo compartir el grado, sino también la señorita" (A – 6)

> "...cuando yo ingresaba a quinto grado, en ese año la señorita era una sola y todos los grados nos encontrábamos en una sola aula" (A-6)

- La propuesta del docente – generalmente único - es diversificada en relación a las necesidades de aprendizaje, intereses y etapa educativa en que se encuentra cada uno de los alumnos que componen el grupo.

> "era al principio un poco raro, después me acostumbré a escuchar cosas que no entendía o a esperar el momento para que la seño viniera a mi banco para corregirme, evacuar alguna duda o simplemente darme la tarea siguiente" (A-3)

> "Había dos pizarrones. La seño con unas marcas los dividía para que cada grupo tuviera un lugar en él" (A-3)

> "generalmente teníamos clases todos juntos en una sola aula, donde cada grupo de alumnos era un grado, la docente se repartía en todos los grupos y muchas veces se le hacía imposible explicar a todos" (A-38).

Esta vinculación entre la escuela rural y el modelo integrador e inclusivo de educación es interesante a la luz de que las trayectorias escolares de algunos de los estudiantes del profesorado en educación especial, quienes habiendo transitado su escolaridad primaria en "la escuelita del campo" deciden estudiar esta carrera.

Usando la expresión acuñada por Davini (1995), estos alumnos incorporaron como "fondo de saber", una experiencia escolar en la que se torna natural la atención a la diversidad y con ella la necesidad de adaptar tareas a la demanda de cada alumno, el respeto a otros tiempos y estilos de aprendizaje y la diversificación de la propuesta de enseñanza en función de las exigencias de la profunda heterogeneidad que presentan los grupos.

Quienes vivieron esta experiencia y se están pensando como futuros docentes, valoran como positivo:

- el haber podido contribuir al aprendizaje de otros compañeros que se encontraban en una etapa inferior de la trayectoria escolar.

> "...era re lindo porque nosotros los de quinto y sexto como éramos los más grandes, en algunas ocasiones nos encargábamos de los más chiquitos, y eso era todo un orgullo para nosotros "los más grandes" (A-6)

- el haberse sentido integrados a un grupo, que al ser pequeño se torna más familiar.

> "me gustaba porque éramos pocos alumnos, los cuales eran de diferentes grados y había una gran interacción entre todos" (A- 13)

> "en la escuela éramos muy poquitos alumnos... entonces formábamos parte de una gran familia" (A- 38)

- el profundo conocimiento que la docente tenía de cada alumno y la consecuente posibilidad de adaptar la enseñanza a las características de cada uno.

> "otro y gran aspecto a destacar era la relación del docente con el alumno, al ser grupos tan reducidos el docente llegaba a conocernos mucho, a saber cada una de nuestras dificultades y fortalezas, dónde y en qué tenía que apoyarnos más... te gustaba ir a la escuela" (A – 30)

2.2- La escuela espacio de aprendizaje y participación.

Es ya un secreto a voces que el ir a la escuela trasciende el simple hecho de aprender los contenidos que son considerados significativos en un contexto determinado. Ser

parte de la institución escolar promueve además aprendizajes en torno a las pautas y normas institucionales, currículum oculto y relaciones sociales (SapiainsArrule y Zuleta Pastor – 2001).

Si bien la escuela es una institución formal que de alguna manera está predefinida en cuanto a fines, objetivos, saberes a ser aprendidos y enseñados, modalidades de enseñanza y estilos de evaluación, los estudiantes la recuerdan en sus autobiografías como un espacio de aprendizaje, de juegos y de participación tanto con los grupos de iguales como con los adultos.

En este sentido, cuando los estudiantes se refieren a la escuela como el espacio y el tiempo del aprendizaje, generalmente lo asocian a situaciones de éxito o de fracaso académico vinculados con valoraciones en cuanto a su rendimiento o a su persona.

Asimismo, las instancias de participación se vinculan con oportunidades de:

- Ser protagonistas en los actos escolares o festejos de la escuela.

  "otra de las cosas que me gustaba hacer era actuar" (A-1)

  "las actividades que más disfrute en la primaria fueron... los actos, me encantaban y participaba siempre" (A-4)

  "recuerdo que siempre me elegían para cantar o bailar en algún acto u ocasión, lo cual me daba mucha vergüenza pero a la vez me encantaba"(A-7)

  "me gustaba participar en los actos del colegio, ya sea para bailar danzas tradicionales o para la organización del acto" (A-17)

- Hacer tareas de tipo solidarias vinculadas a compañeros de la escuela o a instituciones de la comunidad.

  "era la primera en terminar la tarea y comenzaba a dar vueltas dentro del aula ayudando a mis compañeros a terminar las suyas" (A-24)

  "copiaba rápido mis tareas para realizar la actividad a una compañera,... sólo porque me gustaba ayudar..."(A-25)

  "...el proyecto de lactancia (campaña de concientización en pos de mejorar la calidad de vida, relativa a la nutrición y mejor establecimiento del vínculo con la madre),... el proyecto de los celulares (para reflexionar sobre sus influencias)... la mayoría fueron atendiendo además a un contexto con una necesidad o problemática real" (A-28)

  "Supimos ser capaces en segundo año, de hacernos responsables de un proyecto de investigación científica, "te doy mi mano, tiende la tuya" (vigente actualmente), que estaba destinado, en una primera fase, a la ayuda de los ciudadanos más carenciados del pueblo, con productos a base de soja (A-42)"

- Representar a la institución o a su grupo en espacios académicos con evaluación externa.

> "en sexto año participé junto a un grupo de compañeras de un encuentro educativo denominado "junta de saber"... en la que participaron diferentes colegios..."en el año 2001, también participé junto a tres compañeros más, en el encuentro educativo denominado "junta de saber", donde debíamos preparar una monografía sobre un tema designado por la organización del encuentro. Fue una experiencia de aprendizaje enriquecedora y gratificante... Durante ese año participé en las olimpíadas de matemática con un grupo de compañeras representando a la institución" (A-2)

> "en esos seis años encabezamos muchísimos proyectos interesantes... los electrones juguetones (con circuitos integrados y los presentamos en muchos lugares, concursos y ferias de ciencias" (A-28)

> "...y una segunda fase que consistía en enseñar a dichas personas a elaborar sus propios alimentos. Con este proyecto, que fue premiado en las ferias de ciencias a nivel provincial y nacional, llegamos a participar en la feria internacional en Estados Unidos, recibiendo mención especial" (A-42)

- Formar parte del equipo deportivo que representa a la escuela.

> "me seguía destacando en el deporte jugando al básquet. A parte de estar en el equipo del colegio, lo hacía en un club" (A-1)

- Formar parte del centro de estudiantes

> "ahora lo que más me interesaban eran las cuestiones relacionadas con el centro de estudiantes, del que ya tenía edad para participar, de cumplir pasantías en la biblioteca o con los niños de la primaria, de formar parte de la radio del colegio o de organizar las actividades relacionadas con juntar plata para las actividades de sexto año." "... en quinto y sexto año fui elegida por mis compañeros como representante del curso y me comprometí mucho..." (A-4)

Por otra parte, se observa en los decires de los alumnos que la participación y los aprendizajes más recordados se vinculan también con los maestros o profesores que promovieron vínculos basados en la confianza depositada en sus condiciones y posibilidades y en el respeto hacia los alumnos como personas.

> "siempre mi valoración (se refiere a las asignaturas) estuvo muy vinculada al profesor, a su modo de dar clase, su flexibilidad o rigidez, su carisma como guía del curso."(A-4)

> "esos profesores lograron que aprendiera significativamente, que me interesara en el proceso de aprendizaje, que me comprometiera con las tareas y que los apreciara mucho más"(A-4)

> "Al que recuerdo con mucho cariño y afecto es la profe "G", una persona que nos veía como personas, se preocupaba por nosotros mas allá de nuestro rol de alumnos... acomodaba los tiempos para comunicarse con los padres y ver junto a

ellos cómo avanzábamos...los mejores recuerdos son sus clases, nos sentábamos en ronda, discutíamos en conjunto..."(A-5)

"Con respecto a las materias, a todas les veía algo interesante para aprender, mucho de este interés se debía al desempeño del profesor en su aula" (A-7)

2.3- La escuela ante las propias necesidades educativas especiales (NEE)

El hecho de que los estudiantes que forman parte de este grupo hayan transcurrido situaciones exitosas de escolaridad y hayan llegado a transitar el último año de formación universitaria, no implica que sus trayectorias no se hayan visto atravesadas o interferidas por situaciones que requirieron de apoyos especiales y/o específicos.

Es significativo que muchos de los estudiantes que eligen la carrera han pasado por situaciones de enfermedad prolongada y/o discapacidades transitorias que implicaron procesos de rehabilitación o de apoyos específicos.

"en el año 1999, terminando sexto grado, ocurre en mi vida algo inesperado, una enfermedad que hace que me aleje de mis actividades favoritas, de mis amigos, de mis compañeros; estuve internada en Córdoba hasta el año siguiente, hasta el mes de junio, yo era consciente de todo lo que sucedía, mi año lectivo iba a perderlo, tenía miedo, y ni mis piernas y brazos me funcionaban, sólo mi cabeza, y mi cerebro no enviaba información a mis miembros"... "fue fantástico no me daba vergüenza ni nada por el estilo, era feliz, mis amigas y amigos me llevaban para todos lados en la silla" (A-39)

"durante primer grado hubo varios hechos significativos para mí y mi familia, ya que estuve enferma un tiempo prolongado, lo que requirió de internación y posterior recuperación, lo que hizo que yo durante algunas semanas no asistiera a la escuela" (A-2)

"por problemas de salud desde que tenía un año estaba muy apegada a mi madre...era muy tímida, introvertida y no socializaba como el resto de los infantes. De hecho no participaba de ningún cumpleaños ya que mi enfermedad no me permitía ingerir los alientos que típicamente se encuentran en las fiestas... esto impedía aún más que me socializara y que me vuelva cada día un poco más autónoma...mis defensas estaban muy bajas debido a que mi enfermedad me acosaba y me contagié de hepatitis B... mi hermano mayor buscaba las tareas de mi clase en mi aula y me las llevaba a mi casa donde mi madre me explicaba y me hacía realizarlas... cuando me cure de hepatitis B...amanecí con paperas..." (A-16)

En este mismo sentido es muy recurrente el registro de situaciones de discriminación, de comparación negativa o de íconos en los que se evidencia muy poco respeto a las diferencias individuales en la escuela. Ante esto, los alumnos no sólo recuerdan los momentos considerados injustos sino sus propios sentimientos y reacciones ante estos hechos

"me costó mucho aprender a leer y eso me hacía sentir diferente a mis compañeros" (A – 2)

"Aunque lograr el aprendizaje de los conocimientos también me costó....me costaba mucho hablar frente a la profesora y mis compañeros... no dejaban de presentarse dificultades" (A – 13)

"Ella es 14 meses más grande que yo, lo que implicaba que iba un año, sólo un año antes que yo. Muchos dirían qué lindo, pero para mi no lo fue tanto, ya que estando sólo en el jardín la maestra me remarcaba que haber si iba a ser buena alumna como ella"... "vamos R volvé a hacerlo, tu hermana lo hacía perfecto"... "esto fue algo que me marcó mucho y que se repitió hasta el último año de mi primaria" (A-23)

"ese momento quedó muy marcado en mi vida ya que recuerdo que desde ahí tuve que, efectivamente usar anteojos. Creo que no me hubiera molestado tanto usarlos de no ser por las cargadas de mis compañeros, que en ese momento de la vida molestan y lastiman tanto"(A-35)

"MI primer grado no fue muy lindo, la maestra que se llamaba Graciela era un poco autoritaria, mala, exigente, hacía diferencias con algunos compañeros" (A-45)

3. Representación del alumno y elección vocacional.

Decidir estudiar carreras vinculadas a la educación especial, tiene un impacto importante en las representaciones sociales que se han ido construyendo en relación al alumno con discapacidad y a las características o condiciones de personalidad que el educador "debería poseer" para hacer frente a estas tareas.

Estas representaciones se asientan en supuestos muy difundidos pero poco sostenidos por investigaciones o estudios científicos. Así, como ejemplos podemos citar:

- "los discapacitados son dulces y amorosos",
- "son todo amor".
- "Si estudias educación especial debes ser "muy buena" y "tener mucha paciencia".
- "te estás preparando para sufrir porque vas a trabajar con el dolor, con la enfermedad."

Estas representaciones se vinculan también con las diferentes denominaciones que circulan en torno a los sujetos de la educación especial, como: "discapacitados", "con discapacidad", "con necesidades educativas especiales", "con capacidades diferentes", "con capacidades especiales".

Con cada uno de estos términos, se remarca y se oculta algo y se corre el riesgo de olvidar al sujeto de la educación y a su potencialidad de aprendizaje, vinculada no solo con sus condicionantes biológicos y sociales sino con las oportunidades habilitadas por el contexto en un inter-juego permanente.

3.1- el alumno que soy y el alumno esperado

"Ojalá no me salgan ni mis hijos, ni mis alumnos así"(A-27)

Durante las narrativas de sus autobiografías escolares, los estudiantes enuncian características propias que fueron valoradas positiva o negativamente durante su paso por las instituciones educativas en los diferentes momentos de su trayectoria escolar.

Al decir de Alliaud (2003) los futuros docentes fueron "formateados" más que "formados" por las experiencias que vivenciaron en su escolaridad.

> "Posicionados como alumnos, quienes vuelven a la escuela o permanecen en la institución escolar, han sido socializados en ese mundo; han aprendido a moverse y a desenvolverse dentro de lo que distintos autores denominaron "cultura", "formato", "gramática" o "programa" escolar, que parece mantenerse (y por lo tanto reforzarse) durante la formación profesional para finalmente constituir el contexto laboral". (Allaud, 2003: 3)

Estas experiencias contribuyen en la conformación de esquemas de percepción que también se ponen en juego en la construcción del alumno esperado durante sus prácticas.

En este sentido, los alumnos recuerdan:

- sus condiciones y actitudes ante el estudio

"era muy responsable y aplicada, me gustaba estudiar y que me vaya bien en las evaluaciones" (A-29)

"...al llegar a la dirección vi mi carpeta sobre el escritorio, la directora me miró y me dijo el excelente te lo voy a poner yo, por tu creatividad y originalidad..."(A-23)

"... me habían elegido abanderada de una de las tres banderas que tenía la institución" (A-30)

- su comportamiento escolar

"no era un alumno destacado pero si disciplinado a la hora de estudiar y los exámenes , revoltoso en mi conducta, muy inquieto" (A- 1)

"muy buena alumna, pero demasiado charlatana" (A-17)

"jamás tuve problemas de conducta ni en el aula ni en los recreos, no peleaba con nadie..." (A-22)

"generalmente me elegían para pasar a izar la bandera por mi buen comportamiento y en cuatro ocasiones fui elegida mejor compañera del grado" (A-23)

"me escapaba de la escuela pero nunca me descubrían porque daba la imagen de niña buena"(A-27)

- sus características de personalidad

"era sumisa y me gustaba estar sola"(A- 2)

"era muy solitaria, no interactuaba demasiado con el resto del grupo... soy muy caprichosa"(A- 28)

"era tímida y callada, que al principio me costaba relacionarme"...(A-29)

"...trataba de buscar el equilibrio y de apaciguar cualquier pleito que surgiera entre nosotros (mis compañeros)" (A-22)

3.2- Obstáculos y apoyos significativos en la trayectoria escolar

Algunos de los alumnos que deciden estudiar educación especial, han atravesado -durante su propia trayectoria escolar- situaciones en las que sintieron que no cumplían con lo que el sistema requería, que fracasaron o que las exigencias escolares eran mayores a sus posibilidades.

"en noviembre abandoné los estudios y regresé a mi pueblo. Esta situación la viví como un fracaso muy grande"(A-2)

"yo le resultaba insignificante en la adquisición de conocimientos" (A-28)

"me costó mucho aprender a leer y eso me hacía sentir diferente a mis compañeros"(A-2)

"posteriormente comencé la primaria junto a mi hermana y a mis compañeros. En un principio me resultó algo complicado, ya que me costaba aprender determinados conocimientos... Pero a pesar que me costaba, era una gran prioridad estudiar porque me gustaba mucho el colegio..."(A- 13)

"Por ello reprobé todas las materias y debía rendir en diciembre o marzo ya que si no repetía el año" (A-16)

"era como que me bloqueaba cada vez que tenían que tomarme una evaluación...me daba la sensación de que no podía aprender lo que ella me enseñaba"(A-19)

"fue casi un año después que aparecieron síntomas que no me permitían llevar adelante mi vida... hasta terminar no pudiendo ir a la universidad y tener ataques de pánico cada vez que deseaba rendir un final"(A- 23)

"tuve muchos problemas con esta maestra, yo era muy tímida y no participaba en clases y además me costaba mucho matemáticas... ese año comencé con una maestra particular, para levantar las malas notas, esta etapa fue muy dura para mí" (A-33)

"llegué a tercer año con previas y una terrible timidez que lloraba por los rincones y me quedé de año. ...tuve un año malo... allí fue cuando me mandaron a una psicóloga y luego a una la maestra particular para sacar todas las materias"(A-44)

También se mencionan situaciones en las que hubo ayudas que promovieron oportunidades de aprender y de superar los obstáculos.

"No era buen estudiante siempre me distraía mucho e iba a clase de apoyo en materias como historia o matemática" (A-1)

"cuando inicié segundo grado en el año 1994 todavía no sabía leer, mi maestra Claudia ponía mucho empeño, dedicación y paciencia al igual que mi mamá para que yo aprendiera..."(A-2)

"mis padres fueron y son mi gran soporte, ellos me ayudaron muchísimo..., me alentaban, acompañaban en todo; y a veces se quedaban conmigo hasta tarde ayudándome con las actividades...los profesores, por su parte, ayudan a que nuestro aprendizaje sea lo mejor posible" (A-8)

"...pero con la ayuda de la docente y de mi hermana pude lograr aprender... a veces la había hecho (a la tarea) con ayuda de mi mamá." (A-13)

"todas las profesoras/es, uno por uno me sentaron frente suyo y me dijeron que ellos sabían que yo podía dar más, pero que sabían por la situación por la que estábamos pasando... "(A-16)

3.3- Motivos de la elección de la educación como profesión

Antela decisión vocacional, intervienen factores *personales* (identificación, autoconocimiento, habilidades y destrezas, éxitos y fracasos y personas significativas), familiares (historia profesional y laboral de los padres y la canalización o realización de sus expectativas y *sociales)*el paradigma que domina la época: los valores imperantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales (Gavilan 1999).

Según Marchesi (2007) las razones por las que las personas eligen estudiar educación, la formación que reciben, las experiencias que tienen en los centros docentes en la fase de prácticas, las relaciones con docentes en ejercicio y sus expectativas personales y profesionales van configurando el "embrión de su futuro carácter profesional".

Coincidiendo con FatsiniMatheu (2008) se evidencia que quienes eligen ser "profesionales de la educación", lo hacen por motivos vinculados a:

- La vocación o el llamado de siempre

"finalizado el año 2003 me di cuenta de lo que quería seguir estudiando, Profesorado en Educación Especial" (A-6)

"...si fue un enorme cambio en cuanto a lo intelectual porque las materias eran todas humanas, sociales y no era lo que yo esperaba, gracias a eso estuve dos veces a punto de dejar, pero era más fuerte el empuje que me daban la vocación y mis sueños"(A-15)

"yo pensaba en la educación especial como un sentir propio personal, pero con el que no muchos en mi familia estaban de acuerdo...la elección la hice conforme a lo que yo creo que es mi vocación"(A-19)

"...elegí la carrera correcta, lo que yo sueño y quiero cumplir para mi futuro... "

- Haber tenido contacto con niños o adolescentes con discapacidad en situaciones formales o no formales antes de tener que elegir la carrera.

"cuando comenzamos con el tema de los proyectos a mi me tocó realizar uno para la escuela especial de mi pueblo, es a partir de este contacto con la institución que comenzó a interesarme la educación especial"(A-10)

"en el transcurso del primer año de la carrera todavía no estaba muy decidida de lo que había elegido, pero en el segundo me di cuenta que era lo mio, era lo que realmente quería para ser toda mi vida y en tercer año me agradó y a la vez me ayudó la experiencia de la observación participativa, ya que fue el primer contacto que tuve con los chicos con necesidades educativas especiales y también con una institución especial" (A-11)

- Haber interrumpido el cursado de otras carreras

"lo más parecido (a psicología) era psicopedagogía, así que comencé con esta carrera no del todo convencida... en tercer año quedé libre por primera vez ..,esto provocó una gran crisis en mi carrera y en mi persona... comencé educación especial como una alternativa para no estar tanto tiempo libre." (A-23)

"Así fue que empecé nutrición, me fui a Córdoba, entré, estudié pero me volví... esa carrera me interesaba pero no era lo que yo quería hacer toda mi vida..." (A-32)

"me anoté en la carrera de analista de sistemas...hasta que en el mes de junio decidí dejar... en noviembre decidí hacer orientación vocacional, eso me ayudó a decidirme por la carrera de Educación Especial"(A- 38)

"luego de haber hecho un año de abogacía, con mucho esfuerzo por cierto, decidí enfrentar a mis padres y decirles que ya no quería seguir más con esta carrera. A partir del año siguiente empecé el profesorado en Educación Especial."(A- 42)

"Al final elegí Lic. en Psicopedagogía en la UNRC... en cuarto año realicé el curso de Acompañante Terapéutico y me empezó a interesar la Educación Especial... A mediados de 2008 me anoté a Educación Especial... fui realizando las dos carreras"(A-43)

- Influencia de familiares que se han dedicado a la educación

"Para mi es importante decir algo acerca de mi familia... está formada por mi mamá, mi papá y tres hermanos (la mayor una mujer docente) ... formaron parte de lo que fue mi historia escolar y de lo que es hoy mi formación"(A-30)

"también estuve un mes trabajando con mi tía que hacía equinoterapia para jóvenes y niños con discapacidad y esto fue el broche y la experiencia o contacto que necesitaba para poder decidirme y confiar en mi y decir ¡quiero estudiar educación especial!"(A-32)

- La utopía y la esperanza depositada en el poder de la educación

"...como soñadora y futura colega en los proyectos que juntas tenemos en este ámbito de la educación especial"(A-19)

"como educadores vamos a trabajar en la formación de personas, de un tipo de hombre, ...con una historia, un pasado, una realidad y unas expectativas muy particulares... está en nosotras parte del poder del cambio, al menos haciendo todo lo que esté a nuestro alcance para lograr la mejor calidad de vida posible, tanto de la persona con discapacidad como de su entorno..."(A-28)

"pude hacer una especie de marco de lo que fue mi historia escolar, de lo que valoro esa educación y que ésta también me hizo llegar hasta aquí y por supuesto seguir. De ser conciente acerca de lo que quiero inculcar, enseñar y construir en y con las personas que trabaje"(A-30)

- Situaciones accidentales u ocasionales

"un día escuché el nombre de educación especial y me llamó la atención qué era ... empecé a investigar y decidí estudiar eso." (A-7)

"un día leyendo un folleto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, descubrí que estaba la carrera Educación Especial, la cual yo desconocía. Empecé a averiguar a que estaba orientada y de qué se trataba y me interesó bastante" (A-8)

"tenía que estudiar para algo que sería toda mi vida...en la misma universidad comencé a leer la lista de carreras que había en la facultad de humanas, la verdad no tenía idea de que profesión seguir, fui descartando algunas..." (A-16)

"...ingresé a la Facultad de Ciencias Humanas a la carrera profesorado en Educación Especial, la cual no sabía que existía, ni para qué era..."(A-27)

A diferencia de lo que expresa el autor citado (FatsiniMatheu, 2008), ninguno de los estudiantes menciona el "gusto por el trabajo con los niños" como motivo para elegir

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO BIBLIOTECA

Educación Especial; en cambio sí mencionan la decisión de trabajar en algo vinculado a la discapacidad.

Esto puede vincularse con el hecho de que en esta carrera – a diferencia que en los profesorados de educación primaria- los destinatarios son personas con discapacidad que requieren de procesos educativos sistemáticos y organizados a lo largo de todo el ciclo vital, por lo que no sólo se piensa en el trabajo con niños.

Asimismo, los futuros profesionales tampoco eligen la carrera por sus oportunidades y condiciones profesionales. Como pudimos ver en los testimonios anteriores, en el contexto de esta carrera, circula el aspecto afectivo y vocacional por sobre factores económicos y laborales. Ninguno de los estudiantes menciona aspectos vinculados a las posibilidades de ascenso o descenso social que la carrera les puede proporcionar ni se muestra preocupado aún por el futuro laboral.

> "yo ya sabía que quería estudiar algo relacionado a la discapacidad, pero...averigüé muchas otras carreras porque mis amigas se decidieron por Cs. Económicas, Nutrición, Psicología, muchas personas cuando hablaba de EDUCACION ESPECIAL lo menospreciaban o sentía que no le daban tanto valor como a las otras carreras, sin embargo...ninguna era lo que yo quería para mi vida" (A-48)

Sumando a lo anterior, los estudiantes de esta carrera deciden ser educadores en el campo de la educación especial lo que implica el trabajo con personas con discapacidad.

> "...siempre sentí que necesitaba estar cerca ... Quizás si la carrera no hubiese sido educación pero igual hubiese tenido algo que ver con discapacidad la hubiese elegido" (A-48)

Algunos de los alumnos que eligen el Profesorado en Educación Especial tienen algún familiar con discapacidad.

> "decidí venir a Río Cuarto y comenzar a estudiar el Profesorado en Educación Especial. Una carrera que me llamaba la atención, además porque tengo un primito con Síndrome de Down que es un amor de personita, y él es como que me incentivó a elegirla para estudiarla" (A-22)

> "me llamaba la atención el trato hacia las personas con discapacidad, en mi familia había y se los trataba con poca importancia y yo era de mantener diálogos con ellos y me parecía que no era como decían los grandes en ese momento."(A-44)

> "Mi relación más cercana a personas con discapacidad era un primo lejano a quién tenía y tengo mucho aprecio". (A-48)

Otros expresan el haber tenido algún contacto con personas con discapacidad, previo a la elección lo que movilizó intereses específicos hacia el estudio y la profundización sobre el tema.

> "lo mío era la rama de las humanísticas, había hecho un curso de lengua de señas, también había participado como voluntaria en un centro de día y sentía una gran curiosidad por saber más" (A-5)

> "una de las experiencias más significativas de este año fue cuando con la materia música y educación física trabajábamos con alumnos con necesidades educativas especiales...y por eso me interesó estudiar esta carrera" (A-13)

> "...la señorita Carmen, la cual es mi maestra de primer y segundo grado...ella decía que yo era muy madraza, ya que teníamos un compañero al que se le había caído una olla de agua hirviendo sobre la espalda cuando tenía 4 años de edad y requería cuidados especiales...y yo me pasaba todos los recreos cuidándolo y además nos sentábamos juntos" (A-17)

> "en sexto año tuve una materia que me encantó que se llamaba proyecto integrador...y mi tema era Síndrome de Down... este trabajo me dio la posibilidad de asistir a una clase de estimulación temprana en la escuela especial..."(A-22)

> "en 6° año debíamos hacer una pasantía y como yo ya estaba pensando en estudiar educación especial me mandaron a APAD un taller laboral que hay en mi pueblo al cual asisten sujetos con distintas discapacidades. Fue para mi una experiencia bellísima"(A-41)

> "yo iba a danza y conmigo bailaba una chica con Sindrome de Down y no había diferencias en el aprendizaje de la danza ... por eso mi interés por la carrera" (A-44)

Asimismo, muchos alumnos comentan que en realidad querían estudiar medicina o psicología pero que por diferentes razones eligen estudiar educación especial.

> "...me gustaba mucho medicina, pero le debía preparar casi todo sexto año a prepararme para el ingreso y tenía dudas de eso, tenía miedo de perderme muchas cosas y después no poder ingresar a la carrera." (A-7)

> "...cuando empecé a cursar sexto año, decidí cuál iba a ser la carrera que iba a estudiar en la universidad. Desde tercer año de la secundaria estaba segura de querer estudiar Licenciatura en Psicología, pero se presentaban varios obstáculos ya que la misma estaba en la Universidad Nacional de Córdoba o bien en la Universidad Empresarial Siglo XXI, y la situación económica de mis papás no permitía sostener tantos gastos" (A-8)

> "A mi me fue difícil decidir qué estudiar, me gustaba fisioterapeuta, pero a Córdoba no me quería ir y a la privada en Río Cuarto tampoco..." (A-10)

> "...pensé en ser maestra jardinera, luego se me ocurrió ya en quinto que seguiría medicina cuando terminara, pero el solo hecho de las materias me hizo desistir. .... Fuí a las jornadas de puertas abiertas de la universidad de Córdoba ya que había decidido comenzar la carrera de psicología. ... este sueño no lo pude hacer realidad ya que mi hermana estaba estudiando desde un año antes en Río cuarto y debí elegir una carrera de allí para acortar gastos" (A-23)

> "Yo como en ese momento decía que quería ser médica pediatra, me anoté en ciencias naturales"(A-26)
>
> "yo quería ser médica pero el presupuesto no daba..."(A-27)
>
> "mi elección estaba entre psicología, psicopedagogía y educación especial" (A-29)
>
> "me di cuenta que todo lo orientado a psicología y campo de lo social era lo que me gustaba, así fue como decidí estudiar esta carrera"(A-31)
>
> "rondaba en la idea de trabajadora social como principal carrera, también me interesé por psicología y cuando hice orientación vocacional saltó como posibilidad de carrera el profesorado de educación especial...sumado a esto estaban mis posibilidades económicas ...lo que terminó por confirmar mi decisión"(A-36)

Esto podría vincularse al hecho de que la educación especial surge desde el área de la medicina, por lo que en el imaginario inicial se haya vinculada a un paradigma médico y rehabilitatorio y asociada fundamentalmente a la patología y a la discapacidad, más que a la educación.

4- Representación acerca de las prácticas de residencia

Si bien el eje de las prácticas se abordará con mayor profundidad en otros capítulos de este trabajo, es significativo que los estudiantes terminan sus autobiografías aludiendo a la etapa que están iniciando: "las prácticas". En estas líneas expresan diferentes sensaciones y expectativas que despierta el estar en la etapa final de la carrera, el estar a un paso de recibirse y fundamentalmente el tener que pensarse en el ejercicio de la profesión para la que se formaron durante toda su trayectoria.

Fundamentalmente, se observan sensaciones de ansiedad, temor, incertidumbre, ganas, deseos de aprender, de disfrutar.

> "actualmente me encuentro cursando el último año, tengo un millón de cosas dando vueltas en mi cabeza, cosas que me generan ansiedad, estar a un paso de recibirme me hace plantearme ciertas inseguridades...comenzar con las prácticas que es una de las pruebas más importantes para mi."(A-5)
>
> "la materia me gusta y estoy muy entusiasmada por empezar las prácticas, tengo muchas ansiedades e inseguridades, que espero se vayan disipando en el cursado de la materia y poder así enfrentar la situación de la mejor manera posible." (A- 7)
>
> "Pero a la vez es un año de mucha incertidumbre ya que cuarto es donde tenemos que estar frente a los alumnos independientemente y es dónde tengo que planificar las actividades" (A-13)
>
> "...espero disfrutar mucho este año y aprender mucho más de lo que pienso que voy a aprender" (A-15)

"...no es más que otro momento de cambio y de transición, que me genera miedo, incertidumbre, terror en realidad, pero que dentro de un tiempo se que voy a pensar: NO ERA TAN MALO, y voy a agradecer la oportunidad que he tenido porque va a ser otro escalón que me hará crecer" (A-16)

"llegó 4° año, al fin... con muchas expectativas, con mucha ansiedad, con miedo, con preguntas..."(A-41)

En este momento de la autobiografía, expresan sus ideales y vuelven a las características del estudiante o del profesional que esperan ser.

"Espero poder terminar mi carrera universitaria aprovechando al máximo cada una de las oportunidades que se me presentan, siendo cada día una estudiante más comprometida, crítica y formándome para ser una buena profesional, buena ciudadana y buena persona" (A-4)

"Hoy estoy cursando el cuarto año de la carrera y me encuentro muy cerca de llegar a la meta; a pesar de los obstáculos que se presentaron a lo largo de esta etapa, sé muy bien dónde quiero llegar, y voy a luchar por conseguirlo" (A-8)

"...comprendí que no se necesita tanta teoría, sino más bien una mente y corazón abierto y mucha creatividad. Se requiere saber escuchar y callar cuando es necesario y por sobre todas las cosas no desechar nada de lo que atravesé en mi largo camino en esta etapa universitaria, que de lo malo se aprende por más duro que sea" (A- 23)

También valoran lo aprendido durante su trayectoria, como un conjunto de saberes que les permitirá mejores desempeños durante la experiencia que se llega.

"...es un año muy importante, estoy con muchas ganas ya de estar en las instituciones haciendo las prácticas...creo que me voy a poder organizar con todo, siento que en estos años he aprendido muchísimo a manejar mis tiempos, a cómo estudiar." (A-3)

"En general considero que durante todos los años de cursado...aprehendí significativamente desde la perspectiva teórica como de la práctica..."(A-13)

"es un gran desafío estar en cuarto año y poner a prueba por primera vez todo lo que he ido estudiando durante tres años" (A-16)

"...he tenido la oportunidad de relacionar todos los contenidos estudiados ... lo cual espero poder intensificar en el transcurso de este año con las prácticas profesionales que desarrollaremos en esta asignatura" (A-18)

En este momento, los estudiantes se logran ubicar como co-responsables de lo aprendido y también de lo que falta aprender. Esta actitud los lleva a pensarse en un proceso inacabado de formación.

"Pero hoy creo que todas las carreras tienen sus cosas buenas y malas y pasa por mi como profesional seguir estudiando en aquellos aspectos que veo débiles en mi formación" (A-6)

> "cuarto es un camino que estoy empezando a recorrer y que se que lo tengo que aprovechar al máximo, porque van a haber situaciones muy enriquecedoras...disfruto mucho el aprender, el escuchar, el crear, el estudiar..." (A-15)

> "...se que todo depende de mi." (A-17)

> "...puedo decir que en estos cuatro años he aprendido mucho, pero también queda mucho por aprender, por lo que tal vez esta autobiografía no cierre nunca, porque si queremos ser buenos profesionales siempre habrá algo nuevo para aprender y para enriquecer nuestros saberes" (A-20)

> "...sabiendo que todos los días uno debe estar abierto para aprender, equivocarse, continuar y seguir forjando el camino, teniendo en claro lo que quiere y le gusta" (A-29)

Otro eje que los estudiantes plantean al re-pensar y escribir su autobiografía, se vincula con la valoración de la educación pública como elección y como oportunidad de formarse como profesionales y como personas y el agradecimiento a quienes sostuvieron este logro.

> "...el hecho de poder ser parte de una universidad pública y como estudiante de la misma, puedo decir que todos los conocimientos que aprendí...se fueron complejizando y ampliando para mi mejor formación tanto como persona y como futura profesional... desde todas las miradas y perspectivas de las que se estudia a la persona como tal y a su contexto" (A-19)

> "...estoy muy contenta de haber llegado hasta acá... porque yo empecé mis estudios universitarios sin saber si iba a poder terminar, no se sabía si mis padres me iban a poder pagar todo lo que implica una carrera universitaria, más allá de que sea gratuita y pública" (A-25)

> "la universidad me dio un lugar y me dio seguridad" (A-44)

Asimismo, rescatan de la carrera, el contacto con lo real con el campo profesional de la educación especial, con el contexto social, con las instituciones y con las personas con discapacidad, lo que les permitió: afirmar su elección vocacional, elegir el área, tipo de población con la que quieren trabajar en el futuro y el modelo de profesional que aspiran a ser.

> "...rescato que esta carrera es muy importante ya que me permite ver el contexto social en el que vivimos y por lo tanto desde nuestro rol profesional en conjunto con la comunidad, poder plantear nuevas alternativas de cambio." (A-13)

> "...lo que más rescato de la carrera ... es el contacto directo con la realidad, en este caso las observaciones participativas, que me abrieron mi visión, pude mirar con otros ojos, y reconocer de alguna manera mis potencialidades, mis debilidades y fortalezas... " (A-33)

> "...luego con el transcurso de los otros años me fui apropiando de este contexto que es el universitario y al cuál ahora siento como propio, también la articulación que tiene la Universidad con la comunidad y las prácticas socio-comunitarias que se realizan en distintos sectores de la ciudad me hacen sentir una estudiante comprometida con la realidad de otros contextos..." (A-45)

Estar pensando en "hacer las prácticas" los ubica en un punto de inflexión entre lo que soñaron ser y lo que vivenciaron, criticaron o admiraron de otros docentes. Asimismo, pareciera que los obliga a valorar lo que saben y lo que les falta porque ahora hay que poner en juego los saberes en las instituciones y con las personas reales. Ahora hay que responder a las demandas de la profesión y además están expuestos a evaluaciones externas que los hacen conscientes de su responsabilidad como futuros profesionales.

Algunas reflexiones en torno a las trayectorias escolares y la elección de la carrera

Comenzamos este estudio preguntándonos ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre las trayectorias escolares de quienes estudian el profesorado en educación especial y sus representaciones acerca del perfil profesional?

Para comenzar a responder esta pregunta analizamos la selección de recuerdos que los estudiantes decidieron compartir al escribir sus autobiografías escolares. Estas narrativas nos aportan un caudal importante de información que puede ser leído e interpretado desde diferentes fuentes teóricas y con distintos propósitos.

En este capítulo iniciamos un proceso de comparación de las trayectorias escolares de los practicantes del profesorado en educación especial en el que fuimos identificando rasgos vinculados con:

- sus propias representaciones acerca del campo profesional,
- la elección de la carrera y
- sus expectativas acerca de las prácticas de residencia.

Al interior de cada una de estas dimensiones se evidencian recurrencias muy significativas entre las historias escolares de los estudiantes, que podrían constituirse en rasgos identitarios del profesional de la educación especial.

Aspectos como: la sensibilidad ante las diferencias, el interés por temas como la discapacidad y la calidad de vida de las personas con discapacidad, la tendencia a la participación en eventos que contribuyen al bien común, el gusto por las áreas y tareas humanísticas y sociales, son ejes transversales de las trayectorias analizadas.

A esto se suman algunas situaciones vitales, más o menos accidentales, como el haber transitado por enfermedades prolongadas o discapacidades transitorias, el tener familiares con discapacidad o el haber vivido experiencias (previas a la elección de la carrera) en instituciones en las que participaron personas con discapacidad.

No menos importantes parecen ser algunos condicionantes que los llevan a optar por esta profesión por no estar encondiciones de afrontar el costo de otras carreras, sus demandas académicas o el traslado a ciudades más grandes o alejadas de sus grupos de pertenencia.

También es significativo el hecho de que los estudiantes priorizan el gusto por el campo de estudio por sobre las ventajas profesionales y económicas asociadas a otras carreras más tradicionales.

Por otra parte, los estudiantes aunque han transitado –más o menos exitosamente- toda su escolaridad y tienen muy minuciosos recuerdos de sus escuelas, sus docentes y sus características como alumnos; no dejan de sentir angustia, inseguridad y fundamentalmente miedo ante la llegada de las prácticas y con ellas de su primera experiencia como "casi-profesionales de la educación especial".

En este sentido, pareciera que aunque conocen las características de las instituciones educativas, por las que transitaron como alumnos y ese saber los ayuda a imaginar su desempeño como profesionales; el factor de la discapacidad diversifica las características de las instituciones en las que pueden trabajar y fundamentalmente modifica las condiciones de necesidad y posibilidad de las personas con las que desarrollarán su trabajo.

En los capítulos que siguen, analizaremos la etapa de las prácticas de residencia a través de la lectura minuciosa de los diarios de práctica en los que los residentes narran su experiencia y describen sus sensaciones en torno a las mismas. Esto nos permitirá construir nuevos sentidos en torno a una de nuestras preguntas originarias: ¿Cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional?

Esquema Capítulo 3:

Trayectorias escolares y elección vocacional: Hacia la construcción de un perfil.

CAPÍTULO CUARTO

Los momentos de las prácticas: de mirar a los que saben a "jugar al como si..." *

"nunca voy a olvidar lo que estos alumnos y señoritas
nos enseñaron desde lo teórico y lo práctico
pero también desde lo ético y personal" (D-15)

*Imagen disponible en:https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTosJh_d015wUx33BKAxngaoZPw9gIlVl7DJrU9GP5u0vwij3zDvw

Índice:

Introducción
Acerca de las prácticas como inicio del actuar profesional
1- Momento de observar a los expertos... o "entrando a escena"
1.1- Lo institucional en los centros de práctica
1.2- La sorpresa ante actitudes que se ven como naturales en la institución
1.3- Criticas ante actitudes, objetivos ymodalidades de trabajo observadas
1.4- La crisis ante el grupo de sujetos con discapacidad
1.5- La evaluación
1.6- Las expectativas ante el potencial de los niños y de uno mismo
1.7- Los sentimientos
2- Momento de planificar o "el cuco de las prácticas"
2.1- La definición de los temas
2.2- La evaluación y la autoevaluación
2.3- Los recursos
2.4- Los sentimientos
2.5- Las limitaciones
3- Momento de actuar o "a mi juego me llamaron"
3.1- El desafío de estar a cargo y de hacernos cargo
3.2- El desafío de cumplir con los objetivos propios e institucionales
3.3- El desafío de encontrar estrategias o de improvisar..."seguiremos buscando estrategias"
3.4- El desafío de poner límites y construir autoridad
3.5- El desafío de regular los tiempos
3.6- El desafío de ser observado en mis prácticas
3.7- El desafío de ser evaluados
3.8- El desafío de disfrutar de las prácticas
3.9- El desafío de cerrar la etapa. Entre la felicidad y la angustia
Algunas reflexiones acerca de los momentos de las prácticas en la construcción del perfil profesional
Esquema Capítulo 4

Introducción

En el capítulo precedente realizamos el análisis de narrativas autobiográficas a los fines de conocer las representaciones que los estudiantes del profesorado en educación especial construyen acerca del docente, de la escuela y del alumno. También pudimos visualizar las representaciones que los estudiantes tienen de la experiencia de práctica de residencia en las instituciones educativas vinculadas con las personas con discapacidad, centrando el interés en comprender los significados que los propios estudiantes otorgan a su trayectoria educativa, en las representaciones sociales que se van construyendo durante esas trayectorias y en el perfil de quienes deciden transformarse en educadores especiales.

Durante este capítulo, con el objetivo de avanzar en la comprensión de las representaciones de los estudiantes del profesorado en educación especial acerca del perfil profesional y de conocer cómo las prácticas de residencia contribuyen a la construcción de dicho perfil, presentamos el análisis de diarios de práctica en los que los

estudiantes narran hechos, sensaciones y reflexiones de las vivencias más significativas de sus prácticas de residencia.

Los diarios se realizan como requisito de la asignatura Práctica de la Educación Especial y son considerados una estrategia para la reflexión, articulación teoría – práctica y la sistematización de las prácticas observadas y desarrolladas durante el período de residencia institucional.

Teniendo en cuenta la experiencia de práctica de los 48 estudiantes correspondientes a las tres cohortes estudiadas, hicimos una selección intencional de los diarios de práctica en función de los siguientes criterios: instituciones educativas en las que los estudiantes hicieron las prácticas, año en el que desarrollaron la experiencia y significatividad de lo narrado en función de los objetivos de este estudio.

Así, se analizaron los diarios de 8 estudiantes[2] que desarrollaron las prácticas en 4 centros educativos de modalidad especial destinados a personas con discapacidad mental, discapacidad sensorial y discapacidad múltiple, durante las cohortes 2009, 2010 y 2011.

Desde la asignatura "Práctica de la Educación Especial" se plantea un trabajo colaborativo con las instituciones de la ciudad para el desarrollo de las prácticas de residencia en el que los docentes se constituyen en tutores de los estudiantes para orientar el desarrollo de la experiencia. Estas instituciones, ubicadas en diferentes sectores de la ciudad, construyen y comparten su Proyecto Educativo Institucional en relación a la demanda educativa de la población con discapacidad a la que se dirigen y para la que fueron fundadas. Así, dos instituciones son específicamente para personas con discapacidad mental, una para personas con discapacidad auditiva y una para personas con discapacidad múltiple (lo que implica al menos dos discapacidades asociadas en un mismo sujeto).

Todas las instituciones mencionadas, se rigen por los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 manteniendo autonomía para definir su modelo o línea teórica que sustenta el abordaje educativo específico para la población a la que está dirigida. Las tres primeras escuelas son de gestión pública y dependen de los lineamientos de la Dirección de Regímenes Especiales del Ministerio de Educación de la

[2] Los diarios fueron codificados con una letra y un número. La letra D indica "Diario" y el número mantiene la numeración otorgada a las autobiografías analizadas en el capítulo 3(A-1, A-2, ...hasta A-48), haciendo corresponder un número a cada sujeto de este estudio. Así, al estudiante que escribió la autobiografía A-1 le corresponde el diario D -1.

provincia de Córdoba, mientras que la última es de gestión privada y se sostiene con el apoyo de una Asociación Civil.

El análisis de los emergentes más significativos de lo narrado en los diarios, nos permite organizar este capítulo en torno a tres grandes momentos: el de observar, el de planificar y el de actuar. Estos momentos, enfrentan a los practicantes a situaciones que los llevan a repensar aspectos vinculados al ejercicio de la profesión para la que se están formando, atravesado por los condicionantes reales del sujeto de la educación especial, de las instituciones y del contexto actual.

Acerca de las prácticas como inicio del actuar profesional

1- Momento de observar a los expertos... o "entrando a escena"

Estar "entrando a escena" implica, en el plano de lo concreto, salir de la universidad para animarse a tomar contacto con el espacio de la práctica profesional. Utilizamos el gerundio "entrando" para indicar el proceso por el que atraviesa el estudiante mientras está siendo "residente". Cuando nos referimos al "estar siendo", aludimos al concepto de sujeto inacabado acuñado por Paulo Freire cuando explicita que "cada uno es un proceso y un proyecto, no un destino" (2008: 55)

Por otra parte, la posibilidad de observar a los expertos otorga al residente una oportunidad para de-construir al docente "ideal" y vincularse con el docente "real", ese que posee el saber práctico y la experiencia de trabajo que ellos en esta etapa necesitan aprehender.

La observación que en este estudio considerada un "momento" es, al decir de Garrote e Isod (en Davini, 2003) una de las tres dimensiones en torno a las cuales se organizan las experiencias que los estudiantes transitan en las instituciones en las que concretan su residencia.

Al decir de Devalle de Rendo (1996) la residencia consiste esencialmente en la permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clase con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional. Tal como lo expresa Davini (2003), el residente debe superar simultáneamente tres transiciones: de alumno a docente, de la institución formadora a la escuela y de la teoría a la práctica.

> "La residencia, por su parte, se desarrolla en un contexto eminentemente evaluador, porque el residente debe acreditar sus conocimientos a través de clases en un aula y ponerse en contacto con la dinámica institucional. En este momento deberá aplicar,

> fuera del ámbito del profesorado, la didáctica allí aprendida. Se trata de una práctica donde se aprovechan los conocimientos adquiridos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase. Se espera que muestren cómo enseñan desde la perspectiva de cómo aprendieron a enseñar"(Devalle de Rendo, 2009: 15)

Si bien en el transcurso de la formación inicial, se van identificando las características de los diferentes escenarios en las que la práctica puede desarrollarse, el momento de la observación es el primer gran contacto con los destinatarios de su accionar (personas con discapacidad, profesionales e instituciones) y con las reglas de la profesión en la que se "están iniciando".

Asimismo, iniciar la observación, ubica a los estudiantes en el espacio de inter - juego de reglas, modelos, demandas y expectativas que provienen de las dos instituciones implicadas en "las prácticas": la universidad como institución de formación y la escuela o centro en el que las prácticas se efectivizan.

A partir de la lectura minuciosa y sistemática de los diarios de práctica se evidencia que el momento de la observación es una instancia de fuerte toma de posición en cuanto a diferentes aspectos vinculados con el accionar profesional. Pareciera que el hecho de mirar a otros en la práctica ayuda a visibilizar los propios supuestos e ideales. Este momento está signado por fuertes replanteos e interrogantes respecto a los modelos docentes e institucionales observados y por un interesante proceso de reflexión en torno a los siguientes aspectos:

1.1- Lo institucional en los centros de práctica

Las prácticas de residencia, como todas las prácticas educativas se desarrollan en un contexto que condiciona -aunque no determina- el accionar de los actores. Al comenzar a formar parte de la vida institucional, los practicantes hacen una lectura de la institución, sus características, los rasgos de su cultura, los vínculos entre los actores, etc. Esta interpretación, se constituye en uno de los primeros registros del diario de práctica.

> "la impresión que me dio fue que es una institución organizada, estructurada y pensada en el bienestar de cada alumno...al parecer se trata de una cultura en la cual se consensua y negocia pero con algunos rasgos familiares (...) Valeria (directora) confirmó mi observación de que su cultura es "una cuestión de familia" (...) preguntó: ¿a qué hora pueden tener plástica tus hijos?..." (D-16)
>
> "pude ver en forma explícita cuál es el clima institucional que se vive... existe un gran compañerismo entre las maestras... la verdad es que muchos de los imaginarios sociales que había oído con respecto a la institución y a las docentes de allí, se han caído... "las

> maestras son una víboras" "compiten por la pilcha" "son falsas con los practicantes"... todo eso para mí no existe" (D-20)
>
> "... muchos dicen que no les gusta, me llevaba por los comentarios, pero ahora que estoy en la institución me siento re bien" (D-25)

Los testimonios muestran el proceso interpretativo que los estudiantes van haciendo en post de comprender lo que están observando. Acuden en este momento a clasificaciones teóricas como la que realizan Poggi y Otros (2001) de las culturas institucionales familiar, burocrática o de concertación, o a conceptos como el de imaginario y clima institucional.

Así, lo estructurado y formal propio de la cultura burocrática aparece mixturado con rasgos de la cultura familiar y con conductas que tienden a la negociación y al consenso por parte de los actores institucionales. No todo parece tan esquemático al observar la vida institucional, es como si el dinamismo de la acción, de alguna manera, llevara a los estudiantes a re-construir sus propios esquemas previos y a reflexionar críticamente respecto de lo que observan.

> "yo no digo que no hay que ser estructurado... pero creo que encerrarse en una caja de 2 X 2 y no salir de ahí es verdaderamente estar ciego" (D-16)
>
> "...la escuela está pasando por un trance que la desborda; falta de gas, de docentes...quiero mucho a esta escuela aunque a veces falta orden, coordinación u otras estructuras" (D-27)

En este mismo sentido, los estudiantes valoran positivamente el hecho de que se les brinde la información teórica necesaria para comprender la modalidad de abordaje asumida por la institución en la que se están adentrando.

> "pienso que está bueno lo del cuadernillo, que permite que nos aproximemos mejor a su forma de trabajo ya que nosotros no tenemos mucha formación sobre eso" (D-4)

Estos aportes son más específicos y asociados al modelo de trabajo por el que la institución ha optado para el abordaje del proceso educativo de las personas con algún tipo de discapacidad. Este aporte se suma a los saberes recibidos durante la carrera que se caracterizan por ser lo suficientemente generales como para habilitar a los egresados para el trabajo en los diversos ámbitos profesionales propios de la educación especial, en la actualidad.

En este sentido, el plan de estudios del Profesorado en Educación Especial (plan 1998) se caracteriza por ser "generalista". Esto implica la presencia de un fuerte eje de

formación pedagógica, didáctica, psicológica y sociológica, a partir del cual se desarrollan asignaturas, talleres y seminarios vinculados con los diferentes ámbitos de trabajo en el campo de la educación para personas con discapacidad. Al momento de hacer las prácticas, los estudiantes optan por una de las instituciones de la ciudad en las que se trabaja con alguno de los grupos poblacionales específicos y al momento de recibirse necesitan especializarse en alguno de estos campos en un proceso de formación permanente.

1.2- La sorpresa ante actitudes que se ven como naturales en la institución.

Tal como lo expresan Sadovsky y Lerner (2006) algunas prácticas escolares están tan naturalizadas que no parecen ser consideradas como producto de una historia: el funcionamiento de la escuela –de los saberes, de los modos de intercambio, de la distribución del tiempo, de los roles de los diferentes participantes, de las rutinas...se presenta a menudo a los ojos de los actores como un hecho natural y no como una construcción cultural.

En este sentido, Litwin (2005) plantea que la repetición de una imagen o una propuesta, permite su comprensión aunque lleva a naturalizar el fenómeno y a perder la novedad, la emoción, el susto o el horror. Entonces, la naturalización posibilita el acercamiento claro y sensible a un tema y problema pero puede, al mismo tiempo, instalar controversias morales por las consecuencias de naturalizar algunos fenómenos.

Así, lo que para los actores institucionales es visto como "natural" tiene un impacto distinto en los observadores-residentes que se asombran ante algunas prácticas vivenciadas dentro de la institución educativa y fundamentalmente se sorprenden ante las reacciones o no reacciones de quienes tienen posibilidades de decidir al respecto.

> "un hecho que me llamó la atención fue una escupida terrible que le tiró Damián a Verónica y con toda la paz del mundo le dijo: "te ignoro". Se secó la cara y siguió" (D-4)
>
> "En medio de la clase, Federico, rompe en llanto, lo que provoca una desestabilización del clima de trabajo" (D-8)
>
> "Al salir a los diferentes recreos vi mucho desorden entre los chicos...vi mucha agresividad, violencia, golpes, chicos asustados, solos, falta de respeto, solidaridad, compañerismo (...) Vi una situación muy fea entre dos compañeros, uno sobre el otro todo el tiempo, el más terrible del aula con el alumno con la situación más desventajosa. Todo el tiempo el primero asustando al segundo, pegándole, moviéndole la silla de ruedas, sacándole los útiles, moviéndole la mesa. Y nadie dice nada."(D-15)

> "al principio la situación me asustó, no me gustó mucho cómo la trató, me chocó mucho la actitud (de la maestra), luego vi que se tranquilizó (la nena) pero al momento empezó a hacerlo de vuelta, entonces me empezó a dar miedo... porque también le pega a las maestras" (D-15)

> "¿no sentís que hay mucho ruido? ¿No te aturdís? ... A veces me asombran muchas cosas en esta escuela... pero lo que más me llama la atención es la actuación de algunos docentes, tan permisivos que aceptan muchas cosas que para nosotras son muy desconcertantes: permiten que los alumnos se peguen, se suban al techo, icen la bandera con gorras, etc. y tal vez los retan por una sonsera...hay cosas que no entiendo a cerca del desempeño de las autoridades de esta escuela" (D-27)

Ante la observación, los estudiantes describen sentir miedo o asombro y se ven desorientados ante las respuestas de los docentes. De alguna manera parecen cuestionar silenciosamente lo observado y poner en crisis su propia reacción ante situaciones similares, desnaturalizando la escena educativa.

Es significativo el hecho de que este tipo de registros se repiten en las primeras páginas de los diarios y se silencian en la medida en que los estudiantes conviven un tiempo más prolongado en la institución. De alguna manera pareciera que con el paso del tiempo, ellos también dejan de asombrarse, incorporando lo que antes era extraño a lo esperado en el marco del tiempo y espacio institucional.

1.3- Criticas ante las actitudes, los objetivos y las modalidades de trabajo asumidas por los actores institucionales.

Schwartrz y otros (2011) define a la práctica profesional como la puesta en juego de saberes, actitudes y competencias, en un quehacer social para el cual la Universidad habilita.

Por ser la práctica profesional, una práctica social es socio-histórica, es situada y puede ser asumida por el docente con diversidad de alternativas. Asimismo, está vinculada a los saberes, al pensamiento crítico, a la sensibilidad social y al compromiso de una acción participativa del sujeto que se articula dialécticamente con su proyecto de vida.

En cuanto a las actitudes se valora positivamente la paciencia, la firmeza, la seguridad, el empeño, el respeto, el afecto, la escucha, la vocación y el compromiso del educador especial hacia su tarea profesional.

> "finalmente quiero expresar mi admiración a la paciencia de la docente. ... ella siguió firme en la estrategia de intervención que está empleando... por la docente también, ya que le pone muchísimo empeño (D-4)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO BIBLIOTECA

"Ella les habla pausadamente, los espera, la consultan. Se puede percibir que entre alumno - docente existe una relación de mucho respeto y cariño mutuo" (D-8)

"Sentí mucha alegría al ver que las maestras daban posibilidad de elegir y se dispusieron a escuchar lo que los alumnos querían" (D-15)

"el empeño y dedicación que la escuela, tanto económicamente como en la afectividad de los niños, es muy grande y valedera, además de consensuada...verdaderamente hacen su trabajo con vocación" (D-16)

"...las maestras están realmente comprometidas con ellos (los alumnos)..." (D-20)

Asimismo, se registran algunas valoraciones negativas ante lo observado asociadas a las posibilidades de regular las propuestas a las necesidades del grupo y proponer estrategias ajustadas a esas necesidades.

"Pensé que uno tiene que ser creativo, para que los chicos se estimulen, pero no hace falta tanto porque a veces todo se descontrola" (D-15)

"pienso que si bien muchos chicos tienen agresividad asociada a su discapacidad, otros no, y habría que buscar la manera de evitar esa violencia...Pienso que la maestra que está a cargo del recreo debería prestar más atención a los chicos...se comenzó a portar un poco mal, no obedecía y se hacía ver y obviamente la seño no le decía nada" (D-15)

Por otra parte, algunas valoraciones acerca de las actitudes de las docentes están atravesadas por cuestiones asociadas a la trayectoria de estos profesionales y a su experiencia en el trabajo.

"sentí admiración por la maestra, a pesar de ser una señora grande, supo manejar un lenguaje muy adolescente (D-27)"

"pienso que es genial que Vero sea joven, recién recibida y pese a eso no parece en lo más mínimo insegura; tiene muchísima paciencia con los chicos, creo que trabaja contenta y que disfruta de lo que hace" (D-4)

También se valora la actitud positiva de los docentes hacia las practicantes que se encuentran en proceso de formación y se las ubica en un papel de tutores expertos de sus propios procesos de aprendizaje.

"inmediatamente al entrar vi a la profesora titular, de vista nada más me pareció agradable y que su actitud hacia nosotras era muy positiva. Se mostró muy solidaria y abierta. (...) La experiencia que tiene la profe y cuán importante es conocer a los chicos" (D-15)

"la docente se muestra cada día más abierta hacia nosotras" (D-27)

Es evidente que los estudiantes utilizan el diario para realizar juicios de valor respecto de lo que observan, ubicándose en espacios a veces antagónicos o ambivalentes. En algunos momentos admiran a los docentes "expertos" por lo que saben o por lo que

hacen con su saber y en otros se sienten "los evaluadores" de lo que se hace en la escuela.

> "... que se apunte a la autonomía me parece genial pero sobre todo que se logre dentro de sus posibilidades" (D-4)
>
> "después me enojé porque me pareció muy inapropiado, muy desubicado. Algunos ni siquiera entendieron y además le faltó el respeto a la maestra... por más que sea un tema que hay que tratar con los chicos, no era el momento adecuado ni la forma. De la nada salta con un tema tan delicado, como si ella fuera especialista, no son temas para ser tratados así, tan liviano. Además bajo ningún proyecto, sin ser analizado antes con los docentes, ni mucho menos con los padres" (D-15)
>
> "Después hicieron una actividad que era muy poco didáctica y le quitaba toda creatividad y motivación al tema. Además no tenía bastante sentido, no llevaba a ningún aprendizaje... ¡Qué desperdicio! Ese tema es un tema hermoso para trabajar...por hacer la actividad que le dio la dirección se perdió de poder trabajar un lindo tema con alguna linda didáctica" (D-15)
>
> "la sección de lengua, es básicamente un entrenamiento dónde se practica la vocalización de letras, palabras y frases (sintaxis) continuando por una experiencia... y finaliza con un relato que deben estudiar y repetir y la secuencia final. Absolutamente todos los cursos practican lo mismo, sin importar la patología asociada a la persona (sorda) o el grado de disminución auditiva ...ellos no entienden ni por qué ni para qué aprender a leer la palabra mula ...(los alumnos como tabla rasa donde no importa sus conocimientos previos porque quizás ni tienen conocimientos previos según ellas) (...)es una cuestión de piel, una persona que *repite y reproduce*[3] contenidos y modos de enseñanza (lo que he criticado durante toda la carrera universitaria) (...) Parece saber tanto y yo tan poco. Pero lo acepto como un desafío y no pienso perder las esperanzas tan rápido" (D-16)

El último testimonio presentado es, de alguna manera, una síntesis de la ambivalencia expresada en los párrafos precedentes. La alumna por un lado critica la modalidad de trabajo de su docente tutora por oponerse a los marcos teóricos aprendidos en su formación de grado y por otro, admira sus saberes, sin poder alejar los aspectos vinculares de la valoración realizada.

1.4- La crisis ante el grupo de sujetos con discapacidad.

La heterogeneidad de los sujetos y de los grupos es una característica propia de todas las instituciones educativas que se acentúa cuando los sujetos presentan algún tipo de discapacidad. En este apartado, analizaremos cómo esta diversidad impacta en los estudiantes y de alguna manera, pone en crisis sus propias concepciones acerca del sujeto de la educación especial y de su propio perfil profesional.

Cómo mencionamos en apartados anteriores, las prácticas de residencia se desarrollan en el último año de la carrera, en instituciones educativas que han sido fundadas para grupos poblacionales específicos asociados a algún tipo de discapacidad (auditiva,

[3] La cursiva pertenece a la autora del diario

mental y/o motriz) y cuyos profesionales cuentan también con una formación focalizada para la atención de esos grupos.

Los estudiantes, durante el proceso de formación inicial se van aproximando, desde aspectos conceptuales, a las características vinculadas a cada uno de los grupos poblacionales específicos y a los modelos de trabajo de las instituciones.

Así, antes de ingresar a la institución, los alumnos manifiestan sensaciones que se podrían vincular con el imaginario construido acerca de la población que asiste a cada institución. En este sentido, uno de los aspectos que produce más ansiedad se asocia a la necesidad de "conocer al grupo" así como a las características de cada alumno.

> "...seguía con mucha ansiedad por conocer al grupo de alumnos que me había tocado..." (D-25)
>
> "el grupo consistía en 4 niños: Lucas: ciego-sordo, Ludmila: Ciega- Retraso Mental grave, Andrés: ciego-autista, Damián: hipoacúsico-Trastorno Generalizado del Desarrollo" (D-4)
>
> "tuvo varios ataques: se autolesionaba, se sacudía en el piso, lloraba, gritaba, revoleaba cosas, escupía, golpeaba a Verónica o a mí cuando nos acercábamos.... me parece que los casos son muy complejos" (D-4)
>
> "Karin muy inquieta, como me había dicho la docente" (D-25)
>
> "...más que asombrarme algunas historias me angustian mucho, muchas violaciones, abusos, maltratos, hambre, pobreza, marginalidad..." (D-27)
>
> "Caro me contó algo de las patologías de cada uno de los chicos y la edad... Romina encefalopatía crónica, 16 años. Camila: encefalopatía no evolutiva, 16 años. Juan: retraso mental grave, autismo, 16 años, Penchi: síndrome de Lenox, 40 años" (D-26)

Se evidencia en los testimonios anteriores que en el primer encuentro con el grupo los estudiantes priorizan el diagnóstico, la patología o el tipo de discapacidad por sobre las potencialidades o capacidades de las personas con las que van a trabajar. Recién al enfrentarse a la necesidad de planificar focalizan en los aspectos vinculados al diagnóstico pedagógico y a las características de aprendizaje de los sujetos.

Lo anterior es sumamente significativo si se considera que los residentes vivieron y se formaron durante el actual paradigma social de la discapacidad, cuyo eje se centra en las potencialidades educativas de persona en su contexto desde un enfoque de derechos, que intenta reemplazar al paradigma médico.

Tal como lo expresa Fernández (2008) desde este paradigma médico o biologicista, centrado en el binomio dicotómico salud-enfermedad, se generó la patologización de las diferencias, otorgándose al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de

su desviación a la norma. Por lo tanto, se construyó un sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado.

Asimismo, las características de los chicos promueven procesos de autoevaluación y de toma de conciencia de los propios temores, limitaciones y expectativas ante la profesión, que serán retomados en otros apartados de este capítulo.

1.5- La evaluación

Podemos identificar acepciones diferentes del término "evaluación" y procesos de evaluación destinados a diferentes actores y situaciones propios del campo de la educación. Al decir de Santos Guerra (1999) la evaluación más que un hecho técnico-instrumental es un fenómeno moral, que puede tener funciones diferentes e incluso contradictorias.

Las prácticas de residencia se caracterizan por ser un proceso observado de "simulación" del quehacer profesional, que mientras se desarrollan son atravesadas por la evaluación que diferentes actores hacen de las mismas y del practicante. Estos actores, pertenecientes a distintas instituciones, no siempre comparten objetivos y sentidos de la evaluación.

En este sentido, una misma situación educativa es valorada simultáneamente por:

- el practicante, que autoevalúa su desempeño en relación con su esfuerzo previo y sus propias expectativas de auto-valimiento.
- el profesor de la universidad, que pretende que el practicante aprenda de esta experiencia y debe calificarla para la aprobación de la asignatura al interior de la lógica del plan de estudios y de la institución formadora.
- el docente tutor de la institución de práctica, que espera ver en las clases la continuidad de su modelo de trabajo y necesita que sus alumnos no vean interrumpidos los procesos de aprendizaje por la presencia del practicante.
- los directivos de la institución de prácticas, que pretenden mantener y fortalecer los procesos de retroalimentación inter-institucional con la universidad pero que deben garantizar a los alumnos la continuidad y potenciación de los aprendizajes.

En los diarios de práctica, los estudiantes narran situaciones en las que se pueden inferir algunas valoraciones. Pareciera que en las primeras semanas de observación y

frente a la actitud experta de los profesionales que trabajan en la institución, se ven movilizadas:

- las propias inseguridades del practicante respecto a sus posibilidades de hacer y a sus saberes.

> "sinceramente yo no sé si podría...me sigue dando miedo mi reacción... yo me siento totalmente incapaz de poder llegar a él ya que no conozco cómo se desenvuelve, el motivo de sus crisis, cómo reacciona mejor...Yo no dudo de que tengo herramientas para intervenir pero aún no estoy segura muy segura de cuáles son las más apropiadas para Damián (...) la verdad es que no se mucho del tema, pero (...) creo que no está bueno que te tengan que cambiar en un lugar que no es tu casa y encima con una persona que *"no sabe"*[4] (...)es muy difícil y desafiante el trabajo... a veces se apela más al sentido común y a la actuación estratégica para pasar la situación conflictiva de la mejor manera posible... sin dudas que la formación y la experiencia de cada uno orientan la toma de decisiones " (D-4)
>
> "pienso que cuánto tendríamos nosotros que aprender de eso... no me sentí muy preparada... Me sentía perdida...después no entendía nada, no la podía calmar, no sabía qué hacer"(D-15)
>
> "la verdad es que estoy preocupada, sobre todo por la parte de sintaxis, ya que no tengo ni idea, me falta conocimiento para hacerlo, me doy cuenta que lo poquitísimo que vimos de sordera no me sirve para nada" (D-20)
>
> "y yo sin saber...me paré al lado de ella y se desorganizó un poco hasta que Caro me dijo. ...me dio cosa, no me di cuenta que estaba interfiriendo en su trabajo" (D-26)

- lo que realmente está implicado en el hecho de "hacer las prácticas"

> "...esto está rompiendo mis esquemas...me gusta que así sea, me ayuda a abrir la cabeza y a pensar mi rol desde ángulos que no tenía en cuenta... esto está convirtiéndose en una gran experiencia" (D-4)
>
> "sentí que realmente me estaba gustando la idea de ser maestra, porque mucho se aleja de lo rutinario y aburrido, es todos los días una gran experiencia" (D-15)
>
> "debo actuar, debo consentir en lo que pide la maestra, debo sonreír en momentos en los que no debería y debo concurrir a un lugar donde dejaría de ir o por lo menos discutiría sobre algunos puntos" (D-16)
>
> "sólo espero una cosa: que en estos tres meses pueda aprender más que en los últimos años porque si de algo estoy segura es de que en Escuela quiero trabajar..." (D-20)
>
> "cuán importante es conocer a cada chico, cada interés, cada necesidad, a la hora de pensar en una actividad para ellos, pero también cuán importante es estar atenta y preparada a que alguna vez la situación no va a resultar como yo lo espero" (D-15)

En este momento, los estudiantes reflexionan sobre sus propios saberes y hacen un proceso de toma de conciencia de lo aprendido y de lo aportado por las asignaturas que

[4] La cursiva es de la autora

cursaron durante la carrera para dar respuestas a situaciones concretas del campo profesional y se ubican en relación a él.

Los saberes reconocidos se entremezclan con la autoconciencia de sus capacidades, estilos de reacción, características de personalidad, sentimientos y expectativas generadas por esta etapa de la formación inicial en la que se cruza la trayectoria de estudiante con el inicio del ejercicio de la profesión elegida.

1.6- Las expectativas ante el potencial de los niños y de uno mismo.

En el momento de la observación institucional y áulica, los estudiantes se enfrentan a las personas o grupos que presentan discapacidad auditiva, mental, motriz o múltiple; según la especificidad del centro de práctica. Ellos ya cuentan con formación instrumental básica y han pasado por experiencias anteriores de contacto con las instituciones y los grupos con los que ahora tendrán que concretar sus prácticas. Asimismo, a veces la realidad los sorprende ante expectativas bajas respecto de las posibilidades de acción y de participación.

> "...y luego los veo participando y disfrutando así y me doy cuenta que los puedo ver como a los demás niños sin discapacidad y me hace pensar que por más que tengan esas condiciones, cuántas otras capacidades tienen mejor desarrolladas, sin haber sido enseñadas... Comencé a ver al grupo desde otros ángulos...darme cuenta que era un lindo grupo y qué debía aprovechar al máximo la experiencia (...) inclusive Jere, que tiene parálisis cerebral y no habla, se reía y se movía mucho en la silla... también me asombré de algunas habilidades de los chicos, en cuanto a habilidades prácticas. Por ejemplo Gonzalo que tiene Síndrome de Down, es muy lento para copiar, para acomodar los útiles, para hacer la tarea, pero para amasar, hacer el pan era una luz. Me sorprendió."(D-15)

El proceso de toma de conciencia de condicionantes de los alumnos con discapacidad y de lo complejo de dar respuesta a las demandas específicas y reales, les provoca inseguridad ante sus propias capacidades.

> "¿seré capaz de poder cumplir el rol que se aproxima?"(D-16)
>
> "cuando la directora dijo lo que esperaba de nosotras me asustó un poco, en ese mismo momento pensé: ¿podre...seré capaz yo? (...) les cuento a fin de año cómo me fue" (D-20)
>
> "a la noche cuando me acuesto pienso mucho en todo, en los alumnos, en sus carencias, en la práctica que cada vez está más cerca y no sé si me saldrá "la actuación docente", ojalá que sí!"(D-27)

Este temor se acentúa en la medida en que se va acercando el momento de iniciar las prácticas propiamente dichas y con la explicitación de lo que los actores institucionales esperan de su desempeño.

1.7- los sentimientos

Lo más recurrente en las narraciones de los estudiantes tiene anclaje en aspectos afectivos vinculados con diferentes momentos de la experiencia en la que están participando. Evidentemente, el pasar "de ser alumno a ser docente" no es sólo una cuestión académica, ni cronológica; sino que en este cambio de posición subjetiva se entrecruzan emociones vinculadas a las personas con discapacidad, a los docentes tutores y a la propia trayectoria de los residentes.

Los testimonios que se presentan a continuación, parecen contradecir al imaginario social vinculado a que ser educador especial implica trabajar con el sufrimiento, el dolor o la enfermedad. Al estar en el contexto de la escuela, los residentes manifiestan sentimientos de satisfacción, alegría y felicidad ante los logros en el aprendizaje de los chicos con discapacidad.

> "me genera una gran satisfacción cada logro de los chicos... Me alegra mucho lo de Ludmila, que haya podido generalizar el conocimiento (...) Lucas me llena de admiración y esperanza... Andrés siempre está muy bien, me genera mucha ternura... Lo de Franco me mató!!! Haberlo tenido en mis brazos...fue genial, me sentí muy bien...como algo que supero día a día" (D-4)
>
> "En lo personal me provoca alegría ver esta actitud de superación y de ganas de aprender de los chicos" (D-8)
>
> "me sentí alegre de poder ver cómo se ayudaban entre sí, en momentos de juegos parecían enemigos pero al momento de trabajar cada uno se preocupaba por el otro, eso me hizo sentir muy tranquila...los chicos me taparon la boca y sentí mucha alegría al verlos tan contentos, al verlos reír, cantar, al verlos bailar, sentí mucha felicidad, me divertí muchísimo" (D-15)

También se observan procesos de reflexión asociados a la necesidad de comprender lo que vive la persona con discapacidad y la realidad de sus limitaciones para poder proponerle alternativas de trabajo que potencien sus capacidades.

> "yo intento ponerme en su lugar, he llegado a mi casa y me he tapado los ojos con vendas, los oídos con algodón, me he atado las piernas... sin embargo a veces no logro entenderlos! No llego a dimensionar qué sienten, o qué les pasa ante "x" situación. ... Es difícil, es desafiante!"(D-4)
>
> "...como que me siento superada....pensé: qué hace este chico acá. ... pobre Jere! Encerrado en sí mismo, sin poder hablar, sin poder expresar su sentimiento y encerrado en una revolución hormonal....cómo poder ayudarlo..." (D-15)

La idea de ayudar a la persona con discapacidad, se asocia a veces a una fantasía de "reparación del daño", que suele ser el origen de la elección vocacional. Las prácticas se constituyen en una oportunidad para "medirse" y para "darse cuenta" del sentido de plantear procesos educativos pertinentes y ajustados a las necesidades reales que presenta el otro como sujeto. Ahora es el "otro real" el que marca los límites de la propuesta y a la vez desafía las propias capacidades de ser y de hacer que tiene el residente.

Por otra parte, lo que los residentes sienten mientras observan a los docentes tutores se podría graficar como polos de un continuo que va de la tranquilidad a la intranquilidad, de la impotencia a la posibilidad, de la angustia o el malestar a la felicidad y de la inclusión a la exclusión.

> "Me *asuste* y me daba ganas de ponerme en el papel de maestra e intentar controlar un poco a algunos chicos, estaba muy intranquila... estaba asustada por el trato mutuo...pero a la vez enojada porque no se les decía nada...todavía no me sentía en confianza como para retarlos... sentí una *impotencia terrible*, el no querer pasar por la autoridad de la maestra, pero las ganas de parar la situación con un grito. Me *angustió* mucho y me dio un poco de *bronca* el que nadie hiciera nada.... sentí que iba a explotar, quería hablar y decirle que no se desubicara, encima la profesora la miraba con cara de aprobación como si lo que estaba haciendo fuera muy profesional. Me sentí tan *impotente* de no poder decirle nada" (D-15)
>
> "sentí una tranquilidad de que las cosas se pudieran hablar y solucionar, me sentí feliz de que los chicos ´pudieran expresarse en lo que piensan y lo que sienten (...) sentí que lo que empezaba a salir bien se desmoronaba, me sentí mal por ver la frustración de las maestras" (D-15)
>
> "Laura la maestra del primer grado, no se mostró muy simpática, en realidad me da *miedo*, yo saludé y no recibí respuesta (...) las maestras hablaban entre ellas y me sentí *descolgada* nadie me hablaba... seguro es cuestión de tiempo..." (D-16)
>
> "cada día siento que Marta la docente nos quiere más, tiene mucha predisposición, paciencia, es flexible, nos guía, nos orienta, y nos ayudó mucho con los temas de la planificación (...) vamos a la sala de computación *pero sin practicantes*...Nos dolió mucho esta mala actitud... se ve que le molesta que observemos; pero hay formas y formas de decir las cosas" (D-27)

Los polos planteados anteriormente, se vinculan también con lo que los residentes van percibiendo como sus propios logros y limitaciones en el proceso de aprendizaje del que están participando.

Así, los residentes se sienten más confiados y seguros de sí mismos a medida que va pasando el tiempo de la observación y van obteniendo información clave para manejarse con mayor comodidad. El sentimiento de confianza aumenta ante la delegación de tareas por parte de los docentes tutores, lo que les otorga la posibilidad de comenzar a probarse en el ejercicio del rol profesional.

"me hace sentir parte de la institución y recurre a mí, siento que confía en mí y me delega algunas tareas, eso me hace sentir muy bien. ... me sentí muy contenta de poder hacerme cargo del resto del grupo....yo misma confié en mi capacidad de hacerlo" (D-4)

"en todo el tiempo que se viene desarrollando de las prácticas me voy sintiendo más segura y confiada" (D-8)

"me sentí muy cómoda de que se acercara a hablarnos y me sentí muy contenta cuando empezó a hablar del grupo, me sentí como esperanzada" (D-15)

"son muy estructurados...lo cual me agrada porque más allá de estar perdida me brinda ciertos parámetros de seguridad: sé dónde ir... me siento cada día un poco más cómoda" (D-16)

En este momento, los practicantes se muestran más conscientes de sus propias limitaciones en relación a prácticas que se presentan como habituales al ejercicio de las tareas del educador especial. Esta situación los enfrenta a sensaciones de impotencia, vergüenza, incomodidad, parálisis, miedo, intriga e incertidumbre.

"...hoy sentí pena por no poder comprenderlo. (...) tuve que cambiar pañal a Ludmila...me sentí no muy bien, no es una situación que prefiero y me genera incomodidad y no me gusta" (D-4)

"me sentí muy avergonzada y mucha vergüenza ajena, me puse muy incómoda porque no sabía qué hacer (...) Al verlo entrar me paralicé un poco, porque siempre dije que no se tratar con las discapacidades motoras" (D-15)

" ¿Los chicos me respetarán? Me invade la incertidumbre" (D-16)

"... tuve un poco de miedo o intriga de cómo iba a hacer para realizar actividades que motiven a Karin y a Agustín" (D-25)

"...un poco me asusté porque es muy difícil trabajar con los cuatro porque todos son muy distintos y es un poco complicado estar con todos a la vez" (D-26)

En algunos testimonios se puede observar que los estudiantes se muestran sorprendidos tanto ante las características de funcionamiento de los alumnos con discapacidad como ante las demostraciones de capacidad o los aprendizajes demostrados. Esto es significativo si se analiza que durante la formación inicial en educación especial se sostiene que todas las personas tienen posibilidades de aprendizaje que pueden estar condicionadas por la discapacidad pero que deben potenciarse a partir de procesos de enseñanza ajustados y diversificados en función de sus necesidades reales.

2- Momento de planificar o "el cuco de las prácticas"

"me di cuenta cómo lo que uno no tiene planificado puede surgir en un instante y lo que está planificado puede cambiar (D-20)

Planificar implica pensar anticipadamente el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje para un grupo de alumnos en una situación educativa singular. Es entonces un proceso de reflexión antes de la acción, que se concreta en un documento escrito que puede ser revisado y re-pensado en la medida en que las prácticas educativas se van desarrollando.

Acudimos a la expresión "el cuco de las prácticas" como metáfora del momento de planificar valiéndonos del sentido del antiguo mito popular utilizado por las madres de antaño para generar temor a los niños que no se dormían. El temor se presenta como un común denominador que invade a los residentes en esa etapa del proceso de residencia.

A lo dicho anteriormente, se suma que los estudiantes al ingresar a la asignatura "práctica de la educación especial" expresan que "planificar" es algo para lo que aún no están formados, que no saben cómo hacerlo o que nunca se les enseñó a diseñar tareas específicas para personas con algún tipo de discapacidad.

Por otra parte, tal como lo expresa el reglamento acordado entre la asignatura y las instituciones de práctica, la planificación es la primera instancia formal y externa de evaluación hacia el estudiante. Con la planificación aprobada el practicante estaría habilitado para desarrollar sus clases o sesiones de trabajo bajo supervisión de ambas instituciones formadoras. Esto permite comprender que genere altos grados de ansiedad y de angustia.

> "Los alumnos deberán conocer y atender al Proyecto Institucional del centro de prácticas e incorporarse progresivamente a las tareas institucionales.
>
> *Diseño*: El estilo de la propuesta de trabajo deberá consensuarse con el docente tutor de práctica y ajustarse a las características de cada institución, quienes tienen que aprobar la propuesta.
>
> La revisión, aprobación y firma del diseño por parte de la cátedra se efectuará en los horarios de consulta previamente establecidos.
>
> Se tendrá en cuenta la presentación, redacción, ortografía, prolijidad, originalidad y pertinencia de la propuesta, posibilidad de implementación práctica, nivel de coherencia interna y sustento teórico que la fundamente." (Reglamento de prácticas 2011)

Planificar, se constituye entonces en uno de los temores compartidos por todo el grupo de estudiantes, que queda registrado en los diarios de práctica como una sub-etapa de la observación en la que se explicitan los momentos y situaciones que se analizan a continuación.

2.1- La definición de los temas

El proceso de planificación es realizado por los estudiantes mientras están desarrollando la etapa de observación institucional y áulica en los centros de práctica. En este momento, es el docente tutor de dicho centro el que facilita el acceso de los practicantes a documentos institucionales o a planificaciones a partir de las cuales se genera el plan de trabajo que se desarrollará durante el tiempo de la práctica de residencia propiamente dicha.

> "me mostró más de sus planificaciones y advirtió que me dará los temas pronto para que la fuera realizando" (D-16)
>
> "la maestra nos ha mostrado su planificación y empezamos a charlar con ella acerca de los temas de cada eje, nos orienta con sus sugerencias, nos indica también qué temas hará ella y por cual deberíamos empezar nosotras" (D-27)

Tal como se narra en los testimonios anteriores, es el docente tutor el que asigna los temas, contenidos o ejes a planificar y a desarrollar durante el tiempo de práctica, por lo que "la entrega de los temas" es la instancia en la que se pone en acción el proceso de diseño.

Así, tal como lo expresan Garrote e Isod (en Davini 2003): "La preparación de las clases comienza cuando el docente del grado estipula un tema del conjunto de contenidos curriculares que ha seleccionado para desarrollar en el año" (pág. 168)

> "sigo esperando los temas, lo que me da ansiedad, ya pasó una semana y voy por la segunda (...) Hoy Laura se acercó y me habló sobre los temas que deseaba darme para poder practicar y me explicó el proceso que debería dar... eso me tranquilizó mucho y calmó mis ansiedades" (D-16)
>
> "hoy me dieron el tema!!*No* sé cómo voy a hacer, no entiendo nada!! Estoy muy nerviosa!" (D-26)
>
> "En realidad era un listado enorme de temas...para nosotras era mucho!"(D-27)

2.2- La evaluación y la autoevaluación

Tal como lo expresa Vezub (en Davini 2003) la planificación tiene en las prácticas una finalidad que se vincula más con la evaluación y el control de las tareas del practicante que con la organización o guía del proceso de enseñanza.

En este sentido, aprobar la planificación es lo que habilita al estudiante a avanzar hacia la etapa de desarrollo de su proyecto y de actuación de sus tareas "profesionales" para las que se ha estado formando durante su carrera.

"presenté la planificación a la maestra de grado en borrador para que la corrija o me aconseje que hacer (...) ya comenzaron las correcciones de las planificaciones y orientaciones para la realización de actividades" (D-16)

"hoy fue un día importante ya que entregamos las primeras planificaciones. Primero las vio Gaby, que ya de entrada me hizo algunas correcciones y después las llevé a dirección, espero que estén bien" (D-20)

De manera simultánea con la evaluación desarrollada por los docentes de la universidad y los tutores del centro de práctica, los estudiantes van realizando procesos de autoevaluación y de toma de conciencia de sus propios saberes respecto de esta tarea que se plantea como el primer desafío propuesto durante las prácticas.

"es un desafío porque sinceramente no sé cómo hacerlo, o mejor dicho qué hacer, qué es lo que está bien, por dónde comenzar...me da terror... ¿a quién recurro? ¿Dónde empezar?, ¿cómo? ... ella antes que todo me aconsejará y guiará. Así también me corregirá mi planificación como primera instancia. Será difícil (...) hoy le entregue mis planificaciones a Laura, quién me las corregirá (calculo que mucho) y me las dará mañana... entonces estoy segura de que mañana me quedaré hasta tarde "corrigiendo" lo que "esté mal"... por ser mi primera planificación debería estar todo el mundo conforme... yo creo haberla hecho bien"(D-16)

El momento de planificar deja entrever además las posibles diferencias de mirada y de abordaje que comúnmente hay entre el practicante y su "deber ser" y el docente tutor y sus experiencias y posibilidades concretas de trabajo. Se plantea entonces un primer momento de negociación entre lo que el practicante propone y lo que el docente tutor espera encontrar.

"no me preocupan las correcciones de la cátedra porque creo que me superé yo misma. No creía poder hacer todo lo que hago o estoy haciendo, pero no creo que sea lo que la maestra quiere" (D-16)

En este momento, se torna fundamental el apoyo que ofrece el docente tutor tanto en relación a aspectos afectivos vinculados con la ayuda y la confianza como en relación con aspectos más concretos asociados a señalamientos, orientaciones y materiales que puedan ir allanando el camino para la concreción del documento a evaluar.

"me alentó mucho ya que me dijo que me ayudaría (...) No encuentro imágenes que necesito y que la maestra me pide hacer, teniéndolas ella, con la posibilidad de prestármelas" (D-16)

2.3- Los recursos

Tal como lo analiza Vezub (en Davini 2003) entre las preocupaciones que los practicantes manifiestan al momento de pensar o de preparar sus clases se pueden mencionar:

- La elaboración de materiales atractivos y motivadores
- El estudio de los temas o contenidos a desarrollar
- La búsqueda de bibliografía vinculada a los contenidos a enseñar
- El cumplir con los requerimientos técnicos de la planificación.

Aunque los estudiantes realizan las prácticas de residencia en escuelas públicas en las que no se exige la incorporación de materiales o recursos muy costosos para el desarrollo de las clases, se plantea como imprescindible – para disponer de los materiales- el hecho de contar con recursos económicos extras para hacer frente a la etapa de las prácticas propiamente dichas.

> "hoy en clase note que al introducir nuevas palabras al vocabulario de los niños, debía llevar el elemento concreto y compararlo con la imagen...esto me demostró que serán muchos los materiales concretos... la posibilidad de comprarme una alcancía (...) Desearía poder dejar las prácticas. Las planificaciones son muy largas y no tengo los elementos para poder terminarla" (D-16)

> "Otro día terrible, me quedé hasta muy tarde para terminar todo y mostrarle a Caro cómo quedó el material, gracias a mis amigas que me ayudaron, fueron a tomar unos mates y terminaron haciendo material para el calendario de Juan y Penchi" (D-26)

2.4- Los sentimientos

La etapa de la planificación, es vivida entonces como un momento en el que se suman tensiones asociadas a los siguientes binomios: docente tutor - profesor de prácticas, saberes pedagógicos - saberes disciplinares, evaluación - autoevaluación, expectativas - demandas, entre otros.

En este contexto, el practicante vuelve a asociar cada una de estas tensiones con aspectos emotivos y afectivos que van configurando su vivencia de la experiencia de práctica de residencia.

Así, tal como lo mencionamos al iniciar este apartado, mientras están planificando algunos estudiantes manifiestan que sienten terror, nervios, ansiedad y bronca, ante las dificultades presentadas por la tarea específica que les demanda esta etapa.

> "me surgen miles de interrogantes de por dónde iniciar me da *terror*... me pone muy nerviosa el tema de lecto –escritura porque son muy precisas en ello y temo hacerlo mal... no comprendo si es por el cansancio o la bronca que me da que la maestra me hable de manera sobrante" (D-16)
>
> "me siento muy ansiosa porque ya empecé a realizar el trabajo de las planificaciones" (D-25)
>
> "el sentimiento que tengo es de incertidumbre. Todavía no siento seguridad. Tenemos que empezar a planificar y eso me pone muy nerviosa" (D-27)

Asimismo, habiendo transcurrido el primer mes del proceso, manifiestan dolencias físicas asociadas al estrés que les generan las exigencias planteadas por las instituciones involucradas en la evaluación.

> "Además me siento mal físicamente, mareada y muy nerviosa no me sale nada de nada. ... Hoy llegué al límite, me estoy esforzando y siento que no es suficiente...que no llego a concluir esto... que me supera" (D-16)
>
> "se me quemó la cabeza no doy más, es mucho trabajo y por ahí se nos acaba la creatividad" (D-27)
>
> "me siento sin fuerzas, sin poder autoevaluarme y disfrutar de este momento tan importante para mi... No fui por dolor de muela" (D-33)

Por otra parte, se entrelazan al hecho de estar "haciendo las prácticas" algunos aspectos de la vida personal y familiar de los estudiantes, que condicionan los estados de ánimo y las lecturas que se hacen de la situación.

> "muy bien, cansada porque recién comienza mi mudanza (...) conociendo de a poco la dinámica del aula y a mi compañera. Cuesta organizarnos ya que yo no dispongo de mucho tiempo y ella los fines de semana se va...para mi es mejor el fin de semana porque durante la semana trabajo (...) tengo sentimientos encontrados, mucha presión por la planificación, sumado a los días que estoy durmiendo poco para poder avanzar. Personalmente no estoy en un buen momento matrimonial y eso me bajonéa (...) No asistí porque Agustina (hija) estaba enferma...en algunas situaciones de la vida la prioridad es la familia."(D-33)

2.5- Las limitaciones

A los sentimientos expresados y a las presiones internas o externas asociadas a la necesidad de concluir y aprobar esta etapa se suman las limitaciones propias del ser residentes.

Estas limitaciones, según la visión de los estudiantes, están asociadas a cuatro grandes ejes de análisis: el modelo institucional, el tiempo disponible para planificar, los controles que requiere la planificación y a su propia falta de pericia a la hora de concretar el documento escrito.

En cuanto al primero de los ejes mencionados el practicante se encuentra con algunos modelos de trabajo que, o no concuerdan con la formación recibida o se contradicen con sus propias expectativas ante el desempeño de las tareas profesionales.

> "trabajan con actividades tradicionales que impulsan a la memorización y repetición continua. ... es algo a lo que me deberé amoldar o acostumbrar porque me decían que creían que era la mejor forma que ellas consideraban oportuna para que se dé el aprendizaje" (D-16)

Es claro en el testimonio anterior que el practicante se encuentra en una situación que lo obliga sutilmente a adaptarse, a acomodarse a lo que encuentra en la institución. En este sentido, coincidimos con Loyola y Poliak (en Davini, 2003) en el hecho de que el practicante pelea en situación de subalternidad, por obtener tanto el saber práctico del docente tutor como el saber teórico del profesor de la universidad.

El carácter formador de esta etapa de socialización profesional otorga al estudiante la posibilidad de permanecer un tiempo lo suficientemente largo como para aprehender algunas reglas del oficio y de la institución y poder así encontrar algunos espacios para oponerse, proponer nuevas formas y/o negociar modelos de abordaje más coherentes con la formación recibida y con las expectativas generadas para la situación concreta.

Por otra parte, es importante remarcar que si bien la práctica de residencia se plantea como un período intensivo y continuado de permanencia institucional para el desarrollo de las tareas profesionales, el momento de planificar se encuentra condicionado por los tiempos de:

- Los docentes tutores, que deben otorgar los temas e ir guiando el ajuste del diseño a las características de los grupos, expectativas y necesidades en el tiempo de práctica y modalidades de propuesta didáctica.
- Los profesores de la universidad, que evalúan los avances en la planificación, la coherencia interna entre sus componentes y el ajuste a los acuerdos y demandas inter-institucionales.
- Los equipos técnicos y directivos de las instituciones de práctica, que juzgan el ajuste de la propuesta diseñada con las finalidades de la institución y con las necesidades e intereses de los alumnos a los que está dirigida.

> "el tiempo creo que no me alcanza, igual sentí cierta tranquilidad cuando las profesoras de la cátedra nos alentaron a seguir trabajando. ... me da mucha bronca no poder hacer todo con tiempo, paciencia y todos los elementos" (D-16)

> "Bueno, Caro me devolvió todo lo que había hecho y me dijo que se la mostrara a las profes, si ellas estaban de acuerdo, el lunes comenzaba!!" (D-26)

> "hoy no pudimos asistir a clases porque no podemos terminar las actividades de la planificación, son 80 o más...no llegamos con los tiempos, para pasarlas en la compu, ya que tenemos que escanear imágenes, hacer dibujos en power point..." (D-27)

A los múltiples controles mencionados, la falta de tiempo y los modelos institucionales disonantes, se suma la falta de pericia de los estudiantes que están aprendiendo a planificar mientras tratan de cumplir con las demandas inter-institucionales en torno a su planificación.

> "...aproveché para ver las planificaciones de la seño...me quiero morir!!! Es muchísimo, tenemos poco tiempo y no sé cómo hacerlo" (D-20)
>
> "miedo, miedo y más miedo porque es muy larga nuestra planificación y no la podemos terminar....estoy agotada, la planificación nos demanda mucho tiempo" (D-27)

Tal como lo expresan los testimonios anteriores y como lo anunciamos al iniciar este apartado, este momento está atravesado por miedos que van tomando diferentes sentidos y se van asociando a distintos objetos. A esta altura del análisis, podemos afirmar que el hecho objetivo de cumplir con el requisito de la planificación se transforma en la bisagra de las prácticas, cerrando el momento de mirar a otros y abriendo la puerta a la acción del practicante para desarrollar su propio diseño y a probarse en el ejercicio de la profesión para la que se está formando.

3- Momento de actuar o "a mi juego me llamaron"

"como docente uno debe estar atento a..." (D-15)

En el ámbito pedagógico, el encuentro con el otro abre un territorio de reflexión y toma de decisiones. Los recorridos escolares están condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos (Fernández M. 2008).

Es muy recurrente, que durante el período de observación, los docentes tutores soliciten a los residentes algunas tareas que impliquen hacerse cargo del grupo, de alguna actividad, o de algún momento de la jornada escolar. Esto es vivenciado por los estudiantes como un momento generador de ansiedad a la vez que como una cuota de confianza y como una especie de "pre-práctica", que una vez realizada les da seguridad.

> "por estar solas en la clase sentí mucha, mucha ansiedad, el no saber cómo van a reaccionar los chicos, si te van a respetar, si te reconocen como su maestra, además si uno es capaz de dar y desarrollar correctamente la actividad" (D-15)

> "hoy fue un día especial... las maestras permitieron que yo me introduzca en la actividad y comience a dar pasos a seguir a cada niño. Me sentí cómoda aunque los aportes del *constructivismo* se vieron lejos" (D-16)
>
> "el día de hoy fue fantástico...me encantó porque Gaby tuvo que ir a la dirección a hacer unas cosas y me dejó a cargo del grupo por una hora y media...me sentí re bien, estoy muy contenta , los chicos se portaron de maravilla. Sentí que podía, por primera vez pude sentirme cerca de lo que tanto quiero ser" (D-20)

Usamos la frase "a mi juego me llamaron" para definir este momento, porque nos ayuda a expresar la felicidad que sienten los practicantes ante la oportunidad de desarrollar su actividad preferida y tan esperada.

Una vez transitada la observación y ya conociendo el contexto institucional y los condicionantes de la vida cotidiana de las aulas, se inicia el proceso de prácticas que es definido por muchos de los estudiantes como un "desafío" que se puede analizar a partir de múltiples aristas.

3.1- El desafío de estar a cargo y de hacernos cargo

Tal como lo expresa Freire (2008) la responsabilidad del profesor siempre es grande. El momento de las prácticas posiciona a los estudiantes en la dinámica de las tareas escolares propias de la profesión para la que se están formando. Estar a cargo de la clase, aunque de manera protegida y controlada, se siente como una carga mayor de responsabilidad comparada con las etapas anteriores.

> "ahora siento un poco más de responsabilidad...es como que yo debo llevar el ritmo del grupo y de las actividades...está bueno...pero es sumamente desafiante también" (D-4)
>
> "hoy empiezo con la responsabilidad del dictado de clases, situación por demás motivadora. Para ello nos hemos preparado con dedicación y esmero, espero poder volcar en la práctica todos los contenidos teóricos aprendidos a lo largo de la formación" (D-8)
>
> "fue absolutamente extraño pasar al frente a dejar las cosas en el escritorio y ahí comenzar la clase, es otro punto de vista totalmente distinto, con los chicos al frente y la seño atrás, en el lugar que ocupábamos nosotras... Ahora sí, comienzo... ¿me harán caso? ¿Estaré hecha para esto? ¿Aprenderán? ¿Seré capaz? ¿Será éxito o fracaso?" (D- 15)
>
> "estuvo difícil, no sabía cómo controlar a todos y que a su vez trabajen!!"(D-26)

Se observa en los testimonios presentados, que el hecho de "dar clases" ubica al practicante en tareas que se relacionan con: organizar al grupo, motivarlo, prever los materiales o recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, dominar el tema

de la clase y encontrar las estrategias para comunicar a los alumnos lo que se quiere enseñar.

Cada uno de los aspectos mencionados se retoma en los apartados siguientes de este capítulo por ser muy recurrentes y significativos en los relatos analizados.

3.2- El desafío de cumplir con los objetivos propios e institucionales

Toda situación pedagógica requiere del sujeto que enseñe, el sujeto que aprenda y los objetos cognoscibles a ser aprendidos y enseñados. Pero, la situación educativa está direccionada por objetivos asociados a lo que va ocurriendo en el aula y por otros que tienen que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, sueños y utopías. (Freire, 2008)

En los registros de los estudiantes, no se explicitan objetivos que trasciendan la experiencia de práctica. En este sentido, se evidencia la preocupación por los objetivos vinculados específicamente con un tema, una actividad, una clase o con el hecho de concluir esta instancia de formación.

> "fuimos a comprar! Nos fue excelente! Cumplimos con todos los objetivos planificados y creo que los alumnos disfrutaron de la actividad... la actividad se desenvolvió genial!, los chicos, Vero y yo la disfrutamos. Se cumplieron todos los objetivos propuestos y más... fue genial!(...) Verlos interactuar siempre me provoca mucha alegría, ya que es uno de los objetivos prioritarios." (D-4)
>
> "el período de las prácticas está llegando a su fin y alcanzar este objetivo se hace difícil cuando no se tiene el tiempo necesario" (D-8)
>
> "me siento bien porque hasta el momento, mis objetivos se cumplieron" (D-27)
>
> "...nerviosa porque tengo que trabajar sola con los chicos, a pesar de que se qué actividades tienen y leí muchas veces los objetivos, tengo miedo de no cumplirlos" (D-26)

Pareciera que la urgencia de las demandas propias de este momento de formación, no da lugar a que los estudiantes se problematicen acerca de los fines y las utopías asociadas al campo de trabajo en el que se están iniciando. Posiblemente este eje de análisis pueda ser retomado durante la descripción de los dibujos acerca de las Prácticas de la Educación Especial, desde un enfoque más proyectivo de su rol.

BIBLIOTECA

3.3- El desafío de encontrar estrategias o de improvisar... "seguiremos buscando estrategias"

Como mencionamos en apartados anteriores, los temas a trabajar con los chicos en el aula fueron definidos por los docentes tutores de cada practicante, mientras que las actividades son diseñadas por los practicantes y evaluadas por los docentes tutores y de la universidad.

> "Pienso que estar del otro lado (maestro) es totalmente diferente. No se me hace fácil, me cuesta encontrar las estrategias para lograr que trabajen... me siento avasallada..." (D-33)
>
> "...me olvidé una actividad y más allá de mis terribles miedos, la pude pilotear más o menos bien" (D-16)
>
> "me gusta mucho planear las actividades el día antes y llevar todo listo" (D-27)

Una vez puesta en acto la clase, empiezan a ponerse en juego las estrategias de ajuste a las necesidades, intereses y posibilidades reales de los alumnos.

> "Ludmila estaba un poco nerviosa durante la espera... yo le cantaba desde el baño y de a ratos iba y jugaba con ella y se reía... Es muy loco estar enseñando a jugar... fue muy difícil para mí planificar los juegos, pero ahora ver a los chicos disfrutar de la actividad me hace feliz! (...)está lindo ir variando y probando nuevas alternativas y los niños responden bien" (D-4)
>
> "Durante la realización de las actividades se les presenta una marcada dificultad para comprender la tarea, por lo que decidí cambiar la estrategia simplificando dicha actividad" (D-8)
>
> "todo se puede, incluso lo que parece imposible, como pesar y medir a Jere. Nunca dejamos de pensar en alternativas y en cambiar las actividades... de aquí en más tenía que ir preparada para cualquier cosa tanto para un día tranqui como para un día bastante agitado, y que generalmente dependía de los líderes..."(D-15)
>
> "las actividades hoy fueron muy divertidas y los chicos demostraron cuánto habían aprendido" (D-15)
>
> "hablé con Caro para preguntarle si Penchi puede hacer el calendario sentada!!...me dijo que pruebe como trabaja mejor!! Así que a probar!!"(D-26)

Asimismo, en la medida en que transcurren los días de práctica se observan mayores posibilidades de improvisación y de atención a lo que el grupo va proponiendo. Pareciera que la experiencia obtenida, la claridad de los objetivos de la institución y de los grupos y el dominio de las reglas de funcionamiento de cada institución; ubica a los practicantes en un espacio mayor en la toma de decisiones, respecto a la propuesta.

3.4- El desafío de poner límites y construir autoridad

La seguridad con que la autoridad docente se mueve, se funda en la competencia profesional (Freire, 2008). Esta afirmación nos permite reflexionar sobre la dificultad planteada por las practicantes a la hora de construir autoridad en el ejercicio de las tareas implicadas en sus prácticas.

> "... cuando vio que no iba a aflojar, se lavó rápido los dientes y se fue. ... Por eso, hoy...con Vero decidimos que haga la higiene, aunque sea una parte, además para que vea quién es la autoridad... siento que me están reconociendo y confiando en mí" (D-4)
>
> "...los chicos... saben que nosotras no ejercemos la misma autoridad que la seño... me pregunté si sería mi culpa, si los chicos no se acostumbraban a mí, o si así iba a ser todos los días y eso me frustró un poco" (D- 15)
>
> "los alumnos no me dan tanta importancia como yo creía pero eso se irá construyendo supongo" (D-16)
>
> "...ella intervino toda la clase,...me desautorizó frente al grupo... espero que si viene otro día no se meta tanto porque la verdad es que la maestra ahora soy yo (...) hoy a diferencia del miércoles, la clase la dominé yo" (D-20)
>
> "...Romy me hace caso en lo que le digo...eso me pone contenta porque a la hora de tener que trabajar cuando me toque estar como docente ... ella me va a hacer caso" (D-26)

Asimismo, la necesidad de "poner límites" no se plantea como la negación de las posibilidades de libertad del educando sino como la necesidad de contribuir a generar un clima de trabajo en el que sea posible tanto la enseñanza como el aprendizaje.

> "venía bien pero cuando no la dejé comer más dulce de leche se me enojó y comenzó a gritar, llorar, tirarse al piso. Yo me mantuve firme en la orden pero me costaba mucho verla así y no saber qué hacer porque nada de lo que le proponía la sacaba de ese estado" (D-4)
>
> "hoy fue un día complicado... los alumnos no querían sacar sus útiles para comenzar a trabajar... son estas situaciones las que me ponen mal porque no puedo contener al grupo y me desbordan estas "conductas desafiantes"...se hace difícil ponerles límites a los alumnos porque no obedecen a nuestros pedidos" (D-8)
>
> "me sentí bien, aunque confieso, un poco cansada, cansada de que no te hagan caso y no te reconozcan como su autoridad, aunque se lo hagas saber" (D-15)
>
> "la señorita Marta es muy tolerante ...pero cuando dice "basta" es BASTA... en cambio cuando nosotras decimos basta es como que no dijéramos nada, los alumnos no nos hacen caso...tal vez a nosotras nos ven como sus amigas, así mismo tratamos de poner límite...pero... " (D-27)

Parafraseando a Freire (2008) el educador o educadora de opción democrática se enfrenta al desafío de trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida en forma ética por la libertad. Entonces, cuanto más críticamente la libertad asuma el limite necesario, tanto más autoridad tendrá el educador.

El trabajar con personas con discapacidad le otorga una dificultad mayor al hecho de "poner límites", ya que en algunos casos está comprometida la posibilidad de internalización de las reglas sociales. Aquí, la intervención del educador se plantea como una necesidad permanente al interior de las instituciones educativas especiales.

3.5- El desafío de regular los tiempos

Las prácticas se plantean como un espacio condicionado por el tiempo. Tiempo que es demarcado por las instituciones de práctica y por las instituciones formadoras.

El tiempo pedagógico se plantea como uno de los espacios constitutivos de la situación educativa. Se narra como una preocupación de los practicantes el hecho de aprovechar el tiempo pedagógico de modo eficiente en torno a los objetivos, los contenidos y las actividades previstas para el logro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propuestos.

Al decir de Ibañez Mancera (2008) el tiempo es un dispositivo que controla y organiza el espacio escolar y el cuerpo de sus protagonistas. La jornada escolar se encuentra fragmentada en función del tiempo en horas de clase, horas de recreo, horas de reunión, entre otras.

> "...junto al interjuego contenidos-actividades y el tipo de relaciones con el conocimiento que se actualizan, cabe mencionar: el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales." (Edelstein 2011. Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós. Pag. 190)

En este sentido, durante las prácticas, los estudiantes tienen que aprender a regular el tiempo de la clase, de las instituciones y de los chicos mientras desarrollan su primera experiencia como enseñantes.

A partir de los testimonios de los practicantes, podemos observar que el tiempo de la clase debe "llenarse" de actividades y que la ansiedad y la falta de experiencia son factores que dificultan la regulación de dichas actividades en el tiempo disponible.

> "luego, como sobraba tiempo Lucas y Damián regaron un poco, lo que no estaba planificado" (D-4)
>
> "...no supimos administrar bien los tiempos, nos faltó mucho para completar bien las actividades" (D-15)
>
> "no sé si era ansiedad pero en la primera hora íbamos muy rápido (...) se comienza a pasar muy rápido el tiempo...nos quedan actividades sin poder dar" (D-33)

El hecho de que el tiempo sobre o falte para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas, se puede vincular también a las características de aprendizaje de los alumnos, que por tener discapacidad, presentan una heterogeneidad mayor.

> "pensé en lo importante de brindarle el tiempo necesario a cada chico para favorecer sus aprendizajes" (D-15)
>
> "me acelero cuando veo que no prestan atención... tengo que poner el freno de mano" (D-26)
>
> "Yo intento respetar tiempos, que no lo siento como perder tiempo, sino respetar su proceso (niños) me interesa que aprendan... no los tiempos que necesitamos cumplir" (D-33)

El último testimonio, plantea claramente el dilema del practicante entre respetar el tiempo de aprendizaje de su grupo de alumnos o el tiempo de "las prácticas" y "las planificaciones". Este dilema nos ubica en la necesidad de pensar los tiempos desde las regulaciones de las dos instituciones que están en juego durante las prácticas de residencia.

En este sentido, por un lado, la institución formadora plantea un cronograma acotado a un mes para el desarrollo de las prácticas. Esto a veces es sentido por los practicantes como una limitante a la hora de atender a las demandas espontáneas de los alumnos.

> "los chicos demandan aprender a leer...lleva tiempo y dedicación. Es lo que no tengo en este momento: TIEMPO."(D-8)

Por otro lado, las instituciones educativas especiales en las que se desarrollan las prácticas están atravesadas por interrupciones motivadas por situaciones ajenas a la institución o propias del cronograma escolar, que interrumpen la continuidad de las prácticas de residencia.

> "miércoles 9, jueves 10: no hubo clases porque la institución participa en la Rural. Viernes 11: Día del maestro. ... Martes 15, Miércoles 16: paro docente. Jueves 17: Jornada en la universidad. Los docentes tienen que asistir. No hay clases... lunes 21: Feriado" (D-8)
>
> "me había atrasado por todos los días que por distintos motivos no tuvimos clases. Qué difícil es poder llegar a tiempo como uno quiere, cuando influyen muchos motivos externos" (D-20)
>
> "...hoy empezamos las actividades, pero no de manera habitual por falta de gas, sino en horario reducido... ... taller docente por lo tanto no asistimos a clase" (D-27)

La permanencia en las instituciones educativas permite a los practicantes comenzar a aprender acerca del uso de los tiempos en la escuela. Simultáneamente, al estar a cargo de las clases, empiezan a problematizarse acerca del uso eficiente del tiempo de

enseñanza para potenciar las capacidades de aprendizaje de cada alumno, ubicándose en una postura más cercana a la del educador que a la del estudiante.

3.6- El desafío de ser observado en mis prácticas

Las prácticas se plantean como una situación en la que el practicante de alguna manera queda expuesto ante el docente tutor, el equipo técnico, el docente de la universidad y los compañeros de práctica.

Ser observado puede generar sensaciones encontradas durante la situación de práctica. Por un lado puede vivenciarse como "me observan porque me quieren controlar o porque suponen que no haré las cosas tan bien" o "me observan para no dejarme sola, para acompañarme, por si necesito ayuda".

En uno u otro sentido, la observación condiciona las prácticas de residencia en la que se pueden gestar vínculos de colaboración o de competencia entre los actores que inter-juegan los diferentes roles en los distintos momentos del proceso formativo.

> "...es destacable la fuerza de "la mirada" y sus efectos en lo que hace a situaciones de análisis de clases/prácticas de enseñanza. En este sentido, el atravesamiento evaluativo en términos de calificación-descalificación en general tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención." (Edelstein, 2011:191)

Analizando los diarios de práctica, podemos diferenciar al menos tres tipos de observadores: los que acompañan o colaboran, los que interfieren y los que si bien están, no muestran interés por lo que ocurre en el aula.

Así, cuando el docente tutor colabora y acompaña al proceso del residente con el grupo, es sentido como "imprescindible".

> "...Verónica lo tuvo que contener así yo podía seguir haciendo la higiene con los chicos... pienso que si hubiese estado sola en ese momento no hubiese podido atender a todo el grupo, ya que Damián requiere en tal situación de un trato sumamente individualizado... gracias a Dios siempre tengo el apoyo de Verónica y decidimos juntas" (D-4)
>
> "yo me sentí muy mal pero creo que se abordó bien la situación, que no había otra cosa que se pudiera hacer... gracias a dios que no estuve sola y que Ludmila estuvo tranquila en ese momento" (D-4)
>
> "creo que todo esto fue posible gracias al apoyo constante de la institución hacia mí y las charlas en la Uni también permitieron canalizar inquietudes y compartir los sentimientos" (D-4)
>
> "Ana es una divina, no se metió mientras practicaba, me felicitó y brindó ayuda" (D-16)
>
> "me siento muy cómoda, Caro me deja trabajar como a mí me parezca mejor...me ayuda, porque para una sola se complica" (D-26)

Pareciera que el éxito de las tareas desarrolladas, se vincula con estas ayudas o apoyos que el docente tutor ejerce, sin restar autoridad ni confianza al practicante. Se plantea, de alguna manera, un modelo de trabajo colaborativo y dialógico entre el docente experto y el novato que potencia el trabajo en equipo y que promueve sentimientos positivos ante la experiencia de práctica, eje que será abordado en los apartados siguientes.

Contrariamente a lo expresado en los testimonios anteriores, cuando los observadores externos intimidan o interfieren en las prácticas son vivenciados como "los evitables"

> "por ahí sentía vergüenza de las otras docentes o de Mari que me escuchaban pero prefería eso a que Ludmila esté mal" (D-4)
>
> "Laura miraba mi carpeta mientras yo daba clases, lo que me puso muy nerviosa, me volvió a corregir las actividades para el día siguiente y no me devolvió una sonrisa ni por casualidad (...) Es la primera vez que la experiencia me sale tan bien... los chicos estaban activos y participativos y yo logré dejar todo de lado y trabajar como si estuviera sola... (D-16)
>
> "hoy vino Susana...intervino en toda la clase...la verdad es que me sentí incomoda...cuando ella llega me descontrola la clase" (D-20)
>
> "...preguntamos de todas las formas que se nos ocurrían...pero se confundían! Intervino Eve a preguntarles y le contestaron... quizás podría haberme llamado y decirme cómo hacerlo, y entonces poder preguntarles yo" (D-33)

Los practicantes visualizan en estas situaciones que el observador dificulta su desempeño, los hace sentir incómodos, inseguros o faltos de autoridad ante el grupo. El vínculo entre residente y docente tutor se configura desde la competencia, lo que genera sentimientos negativos asociados a la propia experiencia.

Por último, los practicantes narran situaciones en las que el docente tutor se ausenta del aula y los deja solos.

> "Hoy Vero me dejó prácticamente sola toda la jornada y no hubo complicaciones" (D-4)
>
> "en los últimos días no ha estado presente la docente" (D-8)
>
> "Hoy fue la primera vez que salí feliz de la escuela, conforme con mi día...todo se debe a que Laura faltó y estuve sola" (D-16)
>
> "Hoy Gabi les dijo a las chicas que se va al jardín... todos lloraron!! Conmigo no queda nadie, hasta que no venga una suplente" (D-20)
>
> "siento miedo porque el miércoles daré yo la clase y encima sola... la maestra me dijo ¿te vas a animar a estar sola?"(D-27)

BIBLIOTECA

El hecho objetivo de "quedarse solo" es vivenciado por el practicante como abandono, como un voto de confianza o como un alivio en función del tipo de vínculo que tenga con el docente tutor.

3.7- El desafío de ser evaluado

Como se puede ver a lo largo de este capítulo, la evaluación (asociada a los procesos de observación) se plantea como una categoría que recorre todo el proceso de las prácticas. Ser evaluado es una condición en este momento de la formación inicial. Por otra parte, a esta altura de la carrera, se entrecruzan los procesos de auto-evaluación y de evaluación externa.

En cuanto a la autoevaluación, es evidente en los testimonios que los residentes consideran haber hecho una buena práctica cuando:

- Los alumnos responden positivamente a sus propuestas y se muestran motivados.

  "pienso que estuvo muy buena la estrategia de canto con Ludmila. Ella necesitaba el contacto con el docente y de algún modo ese contacto que establecí hoy con ella le permite más autonomía y a la vez cubre su necesidad. Mientras yo cantaba ella se mecía y daba vueltas solita afuera del baño y balbuceaba con ritmo, ese es su canto también... me dio confianza en mí misma y más tranquilidad (...) hoy estuvo genial. Yo había elegido los juguetes pensando en los gustos de cada niño y tuve éxito!" (D-4)

- Visualizan que han aprendido en la experiencia y vencido sus propios temores o dificultades.

  "... más allá de ese señalamiento creo haber estado muy bien" (D-16)

  "me sentí mucho mejor porque de a poco me organizo y puedo trabajar con los chicos" (D-27)

  "estamos llegando al fin de mi experiencia y que todo ha sido positivo, hasta las situaciones críticas, porque de ellas he aprendido mucho... me sentí orgullosa de mis posibilidades de intervención y más segura de mi misma" (D-4)

- Los alumnos demuestran haber aprendido en el proceso de enseñanza desarrollado.

  "Me encantó que esto sucediera porque me permitió ver que algo de todo lo que he trabajado hasta ahora con ella le ha quedado" (D-20)

A pesar de que los practicantes saben que van a ser evaluados formalmente por el profesor de "prácticas" de la universidad, consideran al docente tutor como su "principal" evaluador, por ser el más calificado para contemplar todos los aspectos de la situación educativa real.

Así, que el docente experto reconozca el esfuerzo realizado, lo certero de la propuesta o la actitud demostrada ante las prácticas por parte del practicante, es motivo de sentimientos positivos vinculados al ser aprobado por los que saben.

> "me puso contenta que a los docentes les gustaran los juguetes y lo expresaran. Me dan seguridad y alegría sus valoraciones. ... Hablé con Verónica, me dijo que iba bien, que le gustaban mucho las actividades, etc. eso me hizo sentir bien y recuperar el ánimo (...) me alegró también que las docentes valoraban mi idea de la hamaca" (D-4)
>
> "una maestra rara nos felicitó por nuestro espíritu joven e innovador y nos dijo que no lo perdamos por los fracasos como a ella le paso (...) tanto trabajo dio buenos frutos, inclusive la seño me felicitó... la seño Evelina y Sandra nos hicieron muchas preguntas y después nos dijeron cosas re lindas de nosotras y del grupo de practicantes en general, me emocioné mucho" (D-15)
>
> "Ana me felicitó y yo estaba muy contenta" (D-16)

A partir de la toma de conciencia de que las prácticas son una situación de permanente evaluación, los estudiantes suelen enfrentarse al hecho de dirigir su trabajo más al docente tutor que a los alumnos del grupo.

> "no estoy enseñando sino rindiendo cuentas a la maestra de grado que se mete mientras practico, me desautoriza frente a los chicos... me dio un repertorio de cuestiones que "debía tener en cuenta" y me recalcó que yo era muy improlija y que cortaba mal las actividades" (D-16)

Cuando el vínculo entre docente tutor y practicante se basa en la "competencia de habilidades y saberes", los señalamientos o las correcciones son vivenciados más como un obstáculo que como una oportunidad en el proceso formativo.

En este mismo sentido, puede confundirse la corrección o la valoración de la acción práctica, con conflictos personales entre el docente tutor y el practicante, lo que promueve sentimientos negativos asociados al malestar o a la angustia.

3.8- El desafío de disfrutar de las prácticas

Tal como lo describe Bixio (2010) en los escenarios educativos se entrecruzan aspectos vinculados al deseo de aprender y al deseo de enseñar. Este último, asociado a

sentimientos de alegría, entusiasmo y esperanza es el que permite el sostenimiento de los procesos educativos en situaciones complejas y difíciles.

El hecho de que las prácticas se valoren como una experiencia en la que es posible disfrutar, puede estar asociado a los aprendizajes logrados por el residente, al paso del tiempo en la institución, el conocimiento de las reglas del oficio y a la respuesta de los alumnos ante la propuesta didáctica.

> "hoy cuando me dijeron que Damián había convulsionado tenía miedos: de que estuviera muy nervioso, de que convulsionara de vuelta en la escuela y de no saber cómo reaccionar. Igual decidí relajarme y dejar que las cosas fluyan. Gracias a eso creo que pude disfrutar del día (...) creo que todos nos vamos conociendo cada vez más y sintiéndonos más cómodos!" (D-4)
>
> "...cuando los vi tan activos y entusiasmados me puse re contenta y disfruté mucho, también disfruté un montón de trabajar con los chicos" (D-15)
>
> "les tomé así tipo evaluación, algo mío para ver si algo de todo pude sembrar. Para mi sorpresa las chicas trabajaron excelente. ¡Estoy muy contenta!"(D-20)
>
> "el miedo cesó, me sentí muy segura trabajando y muy bien" (D-33)
>
> "me siento feliz porque la semana que viene empiezo mi práctica...he visto y observado tantas cosas que creo haberle encontrado "la vueltita" que los alumnos tienen... es muy lindo este oficio...estoy muy cómoda y con mucha confianza...me gusta mucho y me siento bien dando clases" (D-27)

El disfrute de las prácticas se asocia fundamentalmente al hecho de que las cosas estén saliendo bien en el ejercicio de las tareas asociadas con el perfil profesional construido y esto es a veces, una instancia de confirmación o de re-afirmación de su elección vocacional anterior.

3.9- El desafío de cerrar la etapa. Entre la felicidad y la angustia

Al llegar al final del proceso de prácticas se entremezclan sentimientos asociados a la gratificación de la tarea cumplida y al dolor de despedirse de las personas y de las tareas implicadas en la experiencia.

En los testimonios es posible observar que lo entregado durante las prácticas y lo aprendido en este trayecto formativo, tiene una intensidad mucho mayor que las otras instancias de formación atravesadas hasta el momento.

> "está siendo un lindo cierre de prácticas, tranquilo y distendido... estoy cansada ya a esta altura, no obstante no quiero dejar la escuela. ¿Qué voy a hacer a la mañana ahora?, voy a extrañar a los chicos, el guardapolvo, la escuela (...) me sentí muy bien por cómo salió todo hoy y me sentí emocionada por llegar al final de esta etapa tan satisfecha y con los bolsillos llenos de aprendizajes y buenos recuerdos" (D-4)

> "hoy la emoción nos invade porque culmina una experiencia única; la cual ha sido de gran aprendizaje y enriquecimiento personal y profesional. ... fue un tiempo de crecimiento, de aprendizaje fue también un tiempo de formación" (D-8)
>
> "¡último día! Muy triste... pensé en lo hermosa que fue esta experiencia, en todo lo que aprendí, en todo lo que dejaba atrás y que esta experiencia tan esperada llegaba a su fin. Por un lado mucha tristeza y nostalgia...pero por el otro muy feliz por terminar una etapa y comenzar una nueva" (D-15)
>
> "estos son mis últimos días y me encantó el grupo no quiero que se termine!!... me sentí muy bien con el grupo y la docente, me ayudaron en todo y aprendí mucho!! Me encantó!!..." (D-26)
>
> "Sentí una emoción muy grande porque los alumnos demostraron mucho afecto hacia nosotras...nos vamos con lágrimas pero felices porque cosechamos el doble de lo que sembramos... traté de darlo todo en estas prácticas..." (D-27)
>
> "me sentí muy, muy bien, queda poco de mi práctica y esto me apena un poco y me alivia por el lado de que ya no voy a sentirme tan nerviosa y observada (...) última semana de nuestras prácticas! Una mezcla de sensaciones... tristeza porque yo me encariñe mucho con los chicos y alegría porque de alguna manera culmina una etapa" (D-33)

Vemos como al hacer el balance de lo vivido, los estudiantes sobre-dimensionan "lo aprendido" durante las prácticas y vuelven a valorar aspectos afectivos y vinculares asociados a las personas y las instituciones.

En este momento, lo aprendido se asocia también al mayor dominio de las reglas del oficio y a la formación como profesionales y como personas.

> "ahora empiezo a sentirme un poco triste...porque se termina mi paso por la escuela y ahora que ya estaba súper acostumbrada a todo este mundo lo tengo que dejar (...) cada vez nos aclimatamos más y de hecho se nos empieza a reconocer como tal (futuras maestras)" (D-27)
>
> "me llevo... sus sonrisas, sus miradas. Una experiencia única que te llena de fortaleza en todos los aspectos, no solo como futura profesional para aprender sino como persona, valorar la vida, las personas, los pequeños gestos de cariño, humildad, respeto....Gracias!! Por esta oportunidad, me llevo lo mejor" (D-33)

La nostalgia por terminar la etapa está presente también en los estudiantes a los que las prácticas no les resultaron tan placenteras. A esta altura, se valora lo aprendido y pareciera que se produce una disociación entre el proceso individual de cumplimentar la etapa de formación y los contrasentidos provenientes del contexto de las prácticas.

> "...mi última semana...me produce cierta nostalgia. Más allá que deseo ampliamente terminar, siento que verdaderamente aprendí mucho... cómo realizar una planificación completa y a cómo superarme a mí misma más allá que el contexto me pareciera desagradable (...) ya casi llego al final, creí que nunca iba a llegar este momento... sinceramente no sé cómo despedirme... me llevo un montón de cosas buenas y no tan buenas, pero sobre todo aprendí y mucho... rescaté un montón de cosas pero que no fue para nada grata" (D-16)

Es claro que la asignatura "Práctica de la Educación Especial" cobra para los estudiantes un sentido trascendente en la configuración del perfil profesional, contribuyendo a que avancen en la toma de conciencia de sus potencialidades como profesionales de la educación especial y de lo que aún necesitan aprender para acercarse al "docente ideal".

Algunas reflexiones acerca de los momentos de las prácticas en la construcción del perfil profesional

Iniciamos este capítulo analizando la etapa de las prácticas de residencia a través de la lectura minuciosa de los diarios en los que los practicantes narran su experiencia y describen sus sensaciones en torno a la misma. Esto nos permitió arribar a nuevos sentidos en torno a una de nuestras preguntas originarias: ¿Cómo las prácticas de residencia contribuyen a configurar el perfil profesional?

Para comenzar a responder esta pregunta subdividimos las narrativas de los estudiantes en tres momentos recurrentes en todos los diarios: la observación, la planificación y la práctica propiamente dicha.

Estos momentos organizan el proceso progresivo de inclusión en los contextos de práctica docente, que al decir de Davini (2003) supone la internalización las normas, la participación en rituales y rutinas y en la red de interacciones constituida entre los sujetos y la institución. Es claro que esta experiencia es vivida, por los estudiantes como una oportunidad para asumir actitudes, valores e intereses propios de la profesión en la que se están incorporando.

La lectura que los estudiantes hacen de las instituciones de práctica, de lo vivido en las aulas y de los docentes que se constituyen en tutores del proceso formativo, está teñida de la imagen del docente ideal que han ido construyendo durante su experiencia escolar pasada y su formación inicial próxima.

Denominamos a este capítulo con la expresión "de mirar a los que saben a jugar al como si", pensando en que las prácticas de residencia son una especie de "juego simbólico" de las prácticas profesionales. En el tiempo en el que los estudiantes juegan a ser profesores en educación especial, van re-afirmando decisiones vocacionales y aprendiendo estilos profesionales.

En este proceso de re-definición enfrentan el dilema asociado a lo que quieren ser y a lo que no quieren ser cuando obtengan el título y entrecruzan este planteo a un sin-

número de aspectos afectivos que actualizan modalidades de vínculos y potencian la toma de postura frente a los diferentes debates planteadas por el campo profesional de la educación especial: paradigmas en discapacidad, corrientes pedagógicas, estilos de convivencia, selección y adaptación del currículum en la enseñanza, personas con discapacidad, entre otros.

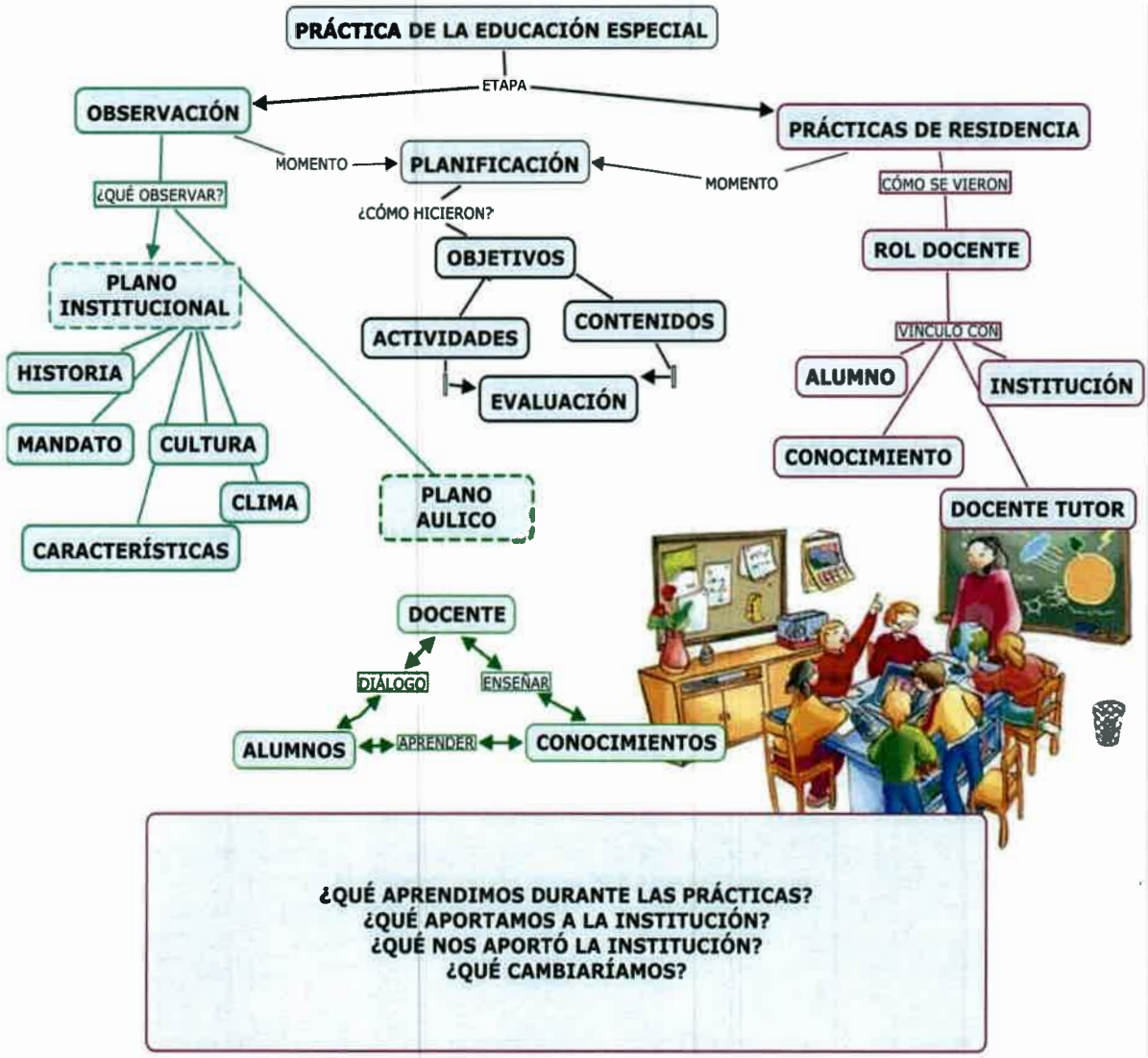
Las prácticas son vividas como un momento que desestructura y pone en crisis los supuestos e imaginarios construidos acerca de los sujetos con discapacidad y los modelos de intervención. En este sentido, las nuevas miradas integracionistas han sacado a la luz a un sujeto de la educación especial que puede convivir y aprender en la escuela común, pero, en ocasiones han ocultado al sujeto que requiere abordajes más específicos debido a los condicionantes planteados por su discapacidad. Esto podría ayudarnos a comprender el hecho de que aunque los estudiantes saben que van a trabajar con personas con discapacidad, esperan encontrarse con un sujeto con menos limitaciones o condicionamientos y se "paralizan" ante el primer encuentro.

Por otra parte, la necesidad de dar respuesta concreta e instantánea a situaciones reales, promueve el análisis de las teorías aprendidas en las instancias anteriores de formación. En este sentido, los estudiantes ya no se pueden definir o encasillar como "constructivistas", "conductistas" o "cognitivistas" sino que comienzan a reconocer la necesidad de recurrir a estrategias de acción adscriptas a una u otra de estas grandes líneas para poder ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades que plantea el sujeto con discapacidad, ubicándolo en el centro de la escena educativa.

El componente evaluativo de las prácticas es uno de los aspectos más recurrentes, ya sea por la necesidad de los estudiantes de estar "acreditados", por el interés de los centros de práctica en que los procesos de intervención conserven su lógica y finalidad o por la necesidad de la universidad de valorar lo aprendido en la asignatura para cumplir con lo requerido por el plan de estudios. Complementariamente a este triple proceso los estudiantes realizan su propia valoración de lo realizado, de lo que dejaron en las instituciones de práctica y de lo que se llevaron en este tiempo en el que el caudal de aprendizajes es inconmensurable.

Esquema Capítulo 4

Los momentos de las prácticas



CAPÍTULO QUINTO

Mirando las prácticas desde afuera. Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial.*

"...el ensayo de su futuro, el momento de ponerse el ansiado y diseñado guardapolvo y salir a la cancha a jugar con las herramientas que les han brindado, poniendo lo mejor de cada una" (C-4/45)

*Imagen disponible en:http://2.bp.blogspot.com/-4Mj_qMbSVzQ/UTOebXqW--I/AAAAAAAAaYY/h_Wj0KviVig/s1600/cuadro%2Bsencillo%2Bcon%2Bmariposas%2B%2B%2B%2B%2B.jpg

Índice:

Introducción
Un antes y un después en la construcción del perfil profesional
1- Acerca de lo esperado para las propias prácticas.
1.1- Entre espacios y sujetos
1.2- Entre objetos y signos
2- Acerca de los atributos asignados al profesional de la educación especial
2.1- Formación
2.2- Actitudes y valores
2.3- Modalidad de trabajo
2.4- Vinculación con el entorno
2.5- Sentimientos ante la profesión
3- Acerca de lo logrado en las propias prácticas
3.1- De las prácticas a nuestras prácticas
3.2- Aportes y críticas a la cátedra... "si tuviéramos que cambiar algo"
3.3- Estimados practicantes...
Algunas reflexiones acerca de la objetivación de las prácticas
Esquema Capítulo

Introducción

Ubicándonos en el proceso que los estudiantes atraviesan cuando están realizando sus prácticas de residencia, hemos analizado los datos obtenidos a partir de lo narrado en sus autobiografías escolares y diarios de práctica.

En este capítulo pretendemos avanzar en la comprensión del proceso de construcción del perfil profesional a partir del análisis de algunas producciones que los estudiantes realizan durante diferentes momentos del cursado de la asignatura Práctica de la Educación Especial:

1- los dibujos de "su práctica de residencia"

2- la caracterización del profesor de educación especial "ideal"

3- las "autoevaluaciones" de sus prácticas.

En este momento, volvemos a mirar las prácticas desde afuera de las instituciones ya que los dibujos y las caracterizaciones se realizan antes del ingreso a las instituciones de práctica y la evaluación se desarrolla una vez finalizado el período de residencia propiamente dicho.

En una primera instancia presentamos el proceso de comparación de los dibujos elaborados en función de cuatro elementos representados: espacios, sujetos, objetos y signos. Dichos elementos se consideran importantes porque reflejan el lugar que ocupa el practicante al momento de realizar su residencia, los sujetos en los que se respalda y los significados atribuidos a su tarea profesional.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO BIBLIOTECA

Posteriormente avanzamos hacia la caracterización del profesional ideal, asociado a las expectativas que se tienen respecto de las propias prácticas; para cerrar con lo evaluado por cada uno de los estudiantes respecto de sus procesos a partir de la autoconciencia de lo logrado durante este trayecto formativo.

Un antes y un después en la construcción del perfil profesional.

1- Acerca de lo esperado para las propias prácticas.

Los dibujos que se presentan a continuación, fueron realizados por los estudiantes al iniciar el cursado de la asignatura "Práctica de la Educación Especial". En esta instancia, se solicita que representen sus prácticas. La única condición que se explicita es que no utilicen palabras, para evitar que reproduzcan los discursos aprendidos durante la carrera.

En general, los dibujos realizados por los estudiantes, no muestran procesos de abstracción sino que asocian espacios y elementos concretos vinculados fundamentalmente con instituciones y prácticas profesionales más cercanas a la imagen tradicional de la educación que a las tendencias críticas y reflexivas.

Se presenta a continuación, el análisis pormenorizado de las producciones a partir de agrupamientos vinculados con los espacios representados (abierto – cerrado /adentro - afuera), los sujetos identificados y sus estados (presente- ausente/ solo-acompañado/ suspendido-en la cuerda floja / grupal-individual / idéntico-diverso), los objetos incluidos o ausentes y los signos que marcan emociones propias de la situación a enfrentar.

1.1- Entre espacios y sujetos

En primer lugar, es interesante reflexionar acerca de los espacios representados y del lugar que ocupan como practicantes o como "educadores" en esos espacios. En este sentido, de manera gradual podríamos ir diferenciando representaciones que se ubican en un continuo entre los pares:

- Abierto - cerrado. En el extremo de lo abierto encontramos "paisajes" en los que las prácticas se asocian a elementos como el sol, el arco iris o caminos como base en la que se ubica a un sujeto que sólo a veces muestra características de educador. En el polo opuesto podemos ubicar a aquellas representaciones en

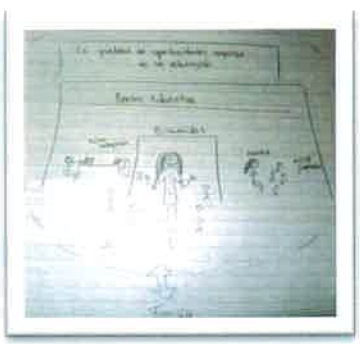
las que se dibujan espacios como el gabinete o el aula y sus elementos, con una estructura más o menos tradicional.

I-44

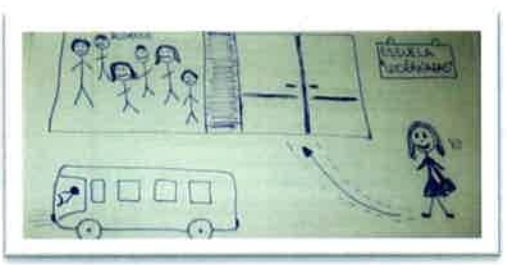
Abierto I-10

I-7 Cerrado

- Adentro – afuera. En el extremo "adentro" se representa al educador y/o al practicante dentro del espacio educativo más o menos formal mientras que en el polo "afuera" la imagen se parece más a una fotografía de la institución o del aula, en la que el practicante aún no ha ingresado o ni siquiera está presente. Se observan además, puertas cerradas.



Adentro I-3

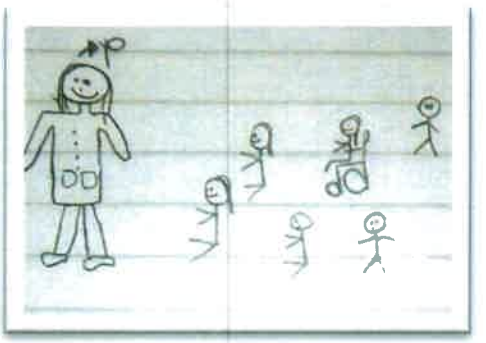


Afuera I-15

Por otra parte, los dibujos se diferencian también en cuanto a cómo se muestra al educador en las representaciones de las prácticas de residencia. En este sentido, podrían identificarse los pares:

- Presente – ausente. En los dibujos que muestran al "practicante" en acción, podemos observar diferentes actitudes o posturas dentro de la situación de

práctica. Algunos estudiantes todavía no entraron a la institución, otros están observando a los expertos y otros desarrollando alguna de las tareas profesionales en contacto con los sujetos destinatarios de la educación especial. En otros dibujos se observan espacios asociados a la educación pero no se diferencia al sujeto educador y por lo tanto no hay roles o tareas definidas.



Presente I- 42

Ausente I-22

- Sólo – acompañado. En el primer polo, se observa al practicante con gestos y actitudes asociadas a sensaciones de temor, duda, incertidumbre, alegría, sorpresa y hasta agobio. También es significativa la presencia de signos vinculados a las fuentes de saber a las que podrían acudir. A diferencia de lo anterior, cuando el practicante está acompañado por los demás actores que forman parte de la institución se muestra más relajado y con mayor cantidad de recursos a su alcance durante la situación educativa.

Solo/a I-1

I-5 acompañado/a

I-40

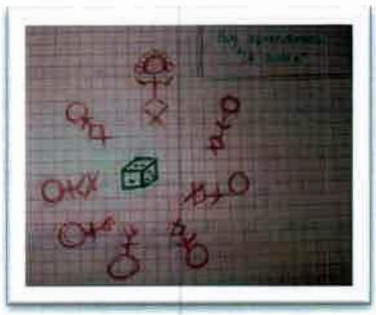
Por otra parte, en muchos dibujos se observa a los actores – solos o acompañados- como si estuvieran "suspendidos" o parados sobre una especie de "cuerda floja".

I-13 suspendido

I- 33 en la cuerda floja

Asimismo, podríamos observar la representación del sujeto de la educación especial al que va dirigida la tarea del educador en los diferentes espacios educativos planteados, en función de los pares:

- Grupal – individual. En muchos casos, esta polaridad está condicionada por el contexto o por el ámbito en el que se imaginan desarrollando sus tareas profesionales. Así, cuando dibujan el ámbito de la escuela o del aula ubican su trabajo en el plano de lo grupal, mientras que se visualizan trabajando en forma individualizada en el ámbito de la rehabilitación, la estimulación temprana o el abordaje de personas con discapacidad múltiple.



I-8 grupal

individual I-26

- Idéntico – diverso. Los estudiantes saben que van a hacer sus prácticas en instituciones en las que se abordan procesos educativos vinculados a personas con diferentes tipos de discapacidad y se han estado formando para esto. Sin embargo, es recurrente que los grupos dibujados se compongan de sujetos que no presentan diferencias entre sí. En el extremo opuesto nos encontramos con sujetos portadores de diferentes tipos de discapacidad representadas a partir de algunos estereotipos asociados al déficit o al condicionamiento (la silla de ruedas, la venda en los ojos, el audífono o las orejas grandes).

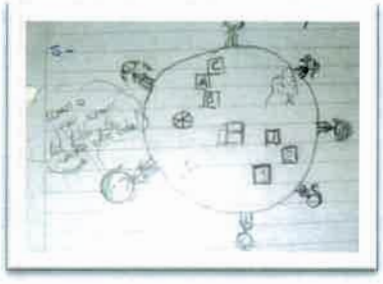
I-18 idénticos

diversos I- 41

En el campo de la educación especial se cuenta en la actualidad con instituciones y propuestas educativas formales y no formales en las que se trabajan aspectos educativos asociados a diferentes etapas de la vida del sujeto con discapacidad. Por lo tanto, la educación especial como disciplina no sólo se aboca al trabajo con el niño en las diferentes etapas de su escolaridad. Esta necesidad de propuestas educativas dirigidas a jóvenes y adultos, es trabajada también en asignaturas específicas del plan de estudios de la carrera. A pesar de esto, es significativo que en los dibujos de los estudiantes sólo estén representados bebés (en procesos de estimulación temprana) y niños, (fundamentalmente en situaciones de escolarización), como si la educabilidad del sujeto se restringiera a la etapa de la infancia. Esta representación es opuesta a las necesidades planteadas por los paradigmas asociados a la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

Educabilidad y educación, durante toda la vida

I-2 bebés



I-21 niños y adolescentes

I-4 niños y adolescentes

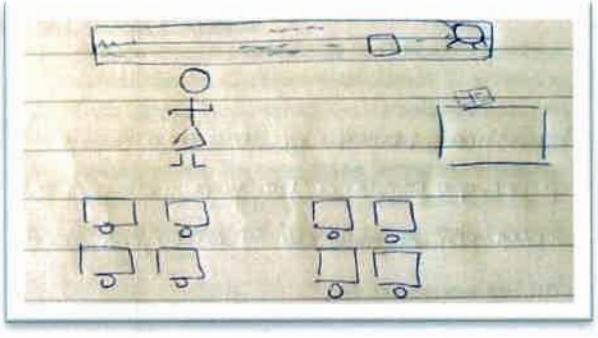
Adultos -

1.2- Entre objetos y signos

Los objetos incorporados al dibujo, también integran y develan algunos de los sentidos asignados al perfil profesional del educador especial, por los estudiantes al momento de desarrollar las prácticas de residencia.

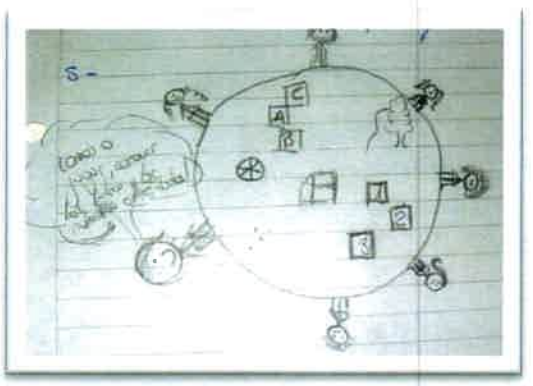
Así, están muy presentes objetos asociados a la institución escolar como: bandera, pizarrón, mesas, sillas, escritorio. Mobiliario que no sólo permite visualizar el contexto en el que se imaginan desarrollando su tarea, sino que marca modelos de trabajo vinculados más con las tradiciones de las escuelas comunes en las que transitaron su biografía escolar que con las prácticas propias de la escuela especial.

I-6



I-19

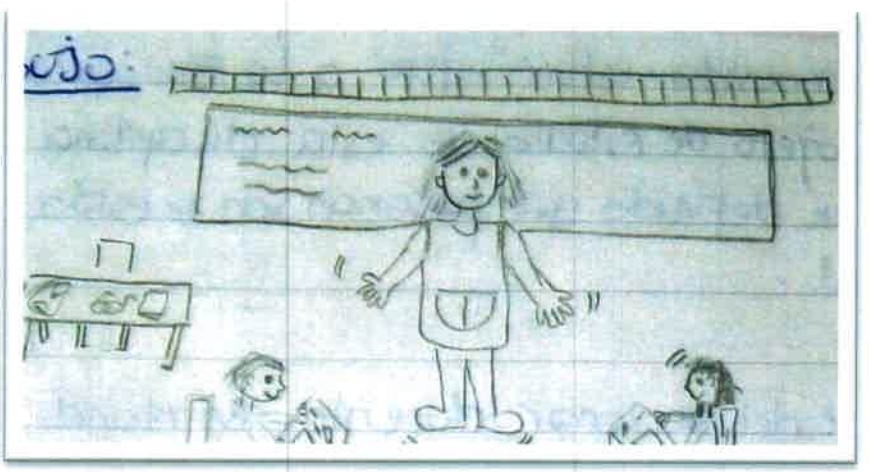
Contraponiendo el anterior, se entremezclan a libros, cuadernos y lápices, otros objetos más asociados al juego como estrategia didáctica y a la necesidad de contar con diversidad de recursos en función de las necesidades planteadas por los sujetos con discapacidad.



I-21

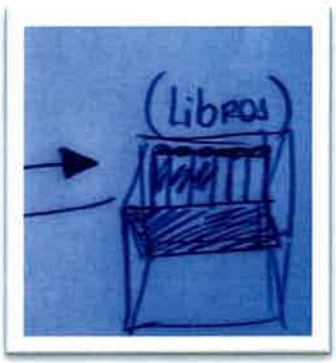
I-40

Por otra parte, el profesional de la educación especial se representa a partir del "guardapolvo" que de alguna manera simboliza el estar ejerciendo el rol asignado.



I-4

Los libros, las bibliotecas o los bolsos parecen ser la señal de lo que los practicantes están llevando a la institución, así como de lo que necesitan tener a mano durante las prácticas.



I-34

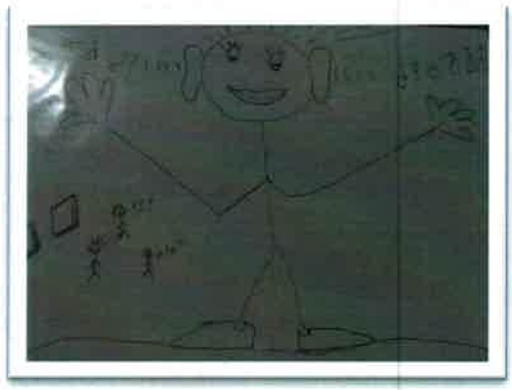
I-10

I-20

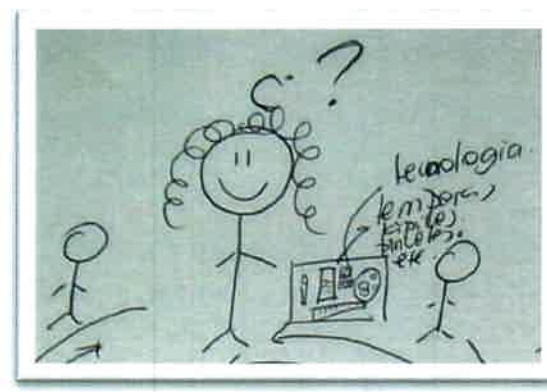
Asimismo, se observan algunos signos de interrogación como señal de duda e inestabilidad y admiración, representando la actitud de asombro o de sorpresa ante el escenario de las prácticas de residencia.

I- 5

I- 31



I-30



I-11

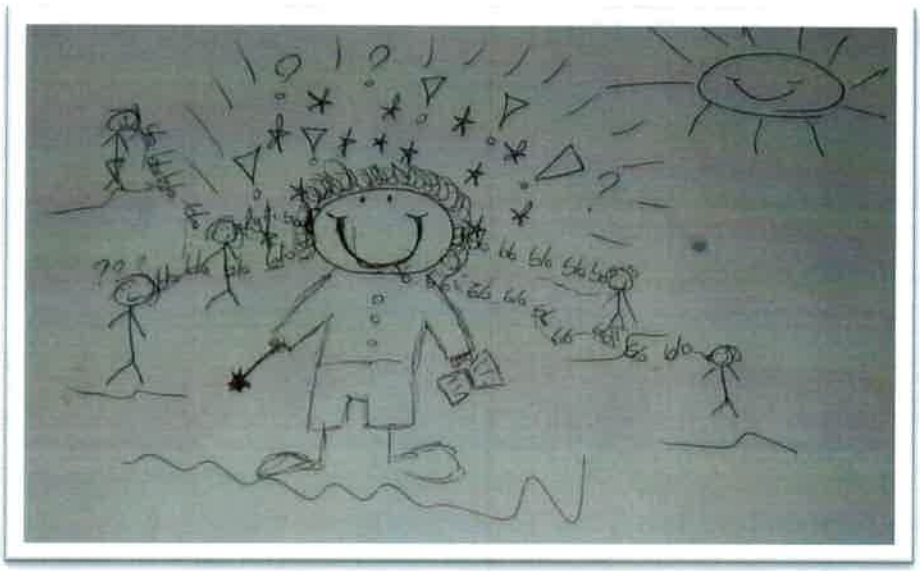
Por otra parte, algunos estudiantes en sus representaciones entremezclan los signos antes descriptos con focos o soles, asociados muchas veces a la generación de ideas nuevas o a la posesión de algún saber y con corazones que simbolizan el componente afectivo presente en el acto didáctico. También son significativas las sonrisas, asociadas a sentimientos de alegría, probablemente relacionados con la proximidad de culminación de la carrera.

I-33

I-27

El siguiente dibujo, de alguna manera, sintetiza lo analizado hasta el momento y a la vez agrega "la barita mágica". Este objeto cobra un sentido relevante en manos del educador especial, ya que pareciera otorgarle un poder complementario al de los libros. Asimismo, la magia no opaca los interrogantes ni oculta las sorpresas que las prácticas

le deparan a este educador que presenta un perfil aniñado en un contexto poco definido y con tareas no muy claras.

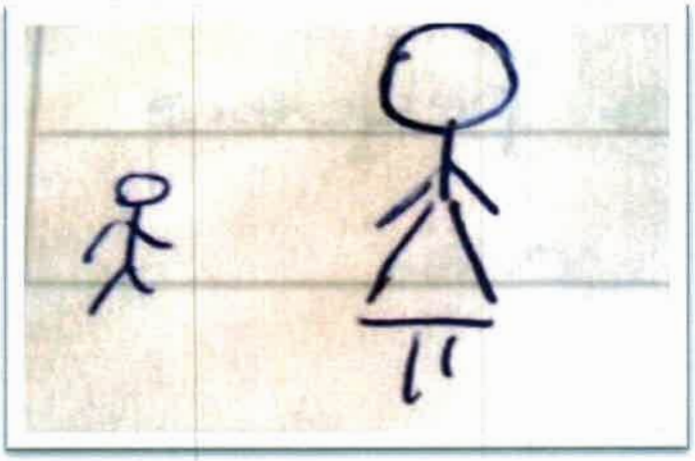


I-25

Así como algunos dibujos se muestran invadidos de objetos, otros presentan a un educador despojado de elementos que definan sus tareas y hasta a veces incompleto y sin expresión.

I-12

I-47



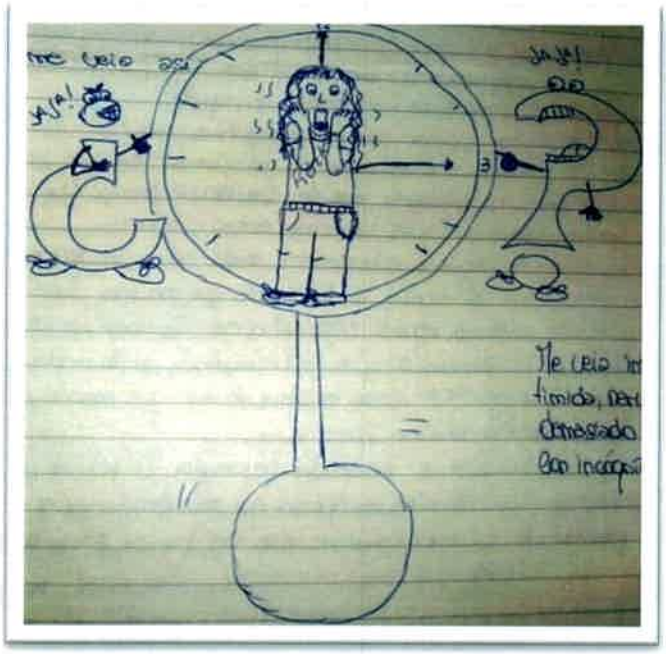
I-13

En este mismo sentido, una estudiante refleja la idea de "el peso de las prácticas" representándose con "ladrillos" en los hombros y gestos de malestar e inestabilidad.

I-16

I-1

Otro elemento que parece cobrar un sentido fundamental por su impacto en las prácticas es el tiempo y está representado en el dibujo siguiente por el reloj de péndulo. Aquí vemos cómo la estudiante desde dentro del reloj se muestra asustada y a la vez presionada por dudas gigantes que se burlan de su situación, la señalan y la observan pero no la ayudan.



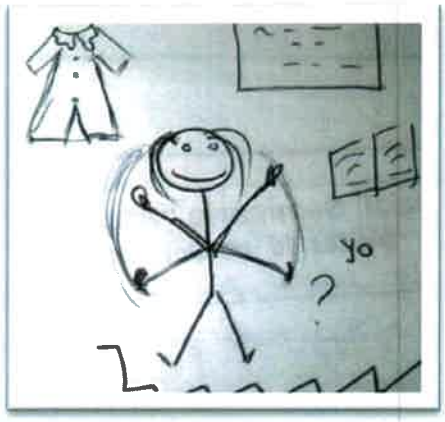
I-14

Para cerrar el análisis de los dibujos, presentamos algunas representaciones que se caracterizan por mostrar en el educador atributos especiales con características de fantasía asociadas a las posibilidades de hacer:

- El profesor de educación especial ángel que está iluminado desde arriba.
- El profesor de educación especial gigante que puede escuchar y ver mejor a sus pequeños alumnos.
- El profesor de educación especial con más brazos para hacer y abrazar.

I-9

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
BIBLIOTECA



I-24

I-30

A partir de los dibujos analizados, se visualizan procesos educativos más estáticos que dinámicos; más lineales que dialógicos; más repetitivos que reflexivos, más cognitivos que sociales.

> "...quienes estudian para ser profesores aprenden a enseñar internalizando, mientras son alumnos, la enseñanza de sus profesores y no como consecuencia de los aprendizajes académicos de su formación inicial..." (Porlan y Rivero, 1998:9)

Esto debería ponernos en situación de alarma en cuanto a cuestiones como el impacto de la formación inicial transitada, el peso de la biografía escolar pasada y la fortaleza reproductiva de los modelos pedagógicos instalados desde una escuela que como institución dice formarnos pero parece "formatearnos" promoviendo más la reproducción que la transformación.

Asimismo, Vesub (2007) expresa que los sistemas escolares actuales, configurados en la modernidad siguen conservando como una huella de su origen la centralidad del docente, que continúa forjando vínculos de tipo doméstico y familiar y resistiéndose a lógicas que intentan dotarlo de mayor profesionalismo.

Coincidimos con la autora en la necesidad de sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad docente que se acerque a las demandas planteadas por los cambios producidos en los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales e incluso a nivel de la vida privada de las personas.

Para avanzar en la identificación de posibles perfiles profesionales en el campo de la educación especial, presentamos a continuación el análisis de los atributos o condiciones que los estudiantes consideran propios de quienes pertenecen a este campo profesional.

2- Acerca de los atributos asignados al profesional de la educación especial

Iniciamos esta etapa del análisis bajo el supuesto de que en los temores que los estudiantes manifiestan se encuentran los atributos asignados a aquel profesional ideal al que quieren acercarse durante sus prácticas de residencia.

En este sentido, los estudiantes asignan al profesor una amplia variedad de características vinculadas con su formación, sus actitudes y valores, su modalidad de trabajo, su vinculación con el entorno y sus sentimientos ante la profesión.

2.1- Formación

En relación a este eje, los estudiantes consideran que el profesor de educación especial "ideal", es un profesional cuya formación profesional es constante o permanente. Un profesional que:

- Posee un amplio conocimiento del mundo y puede transmitirlo.
- Sabe aplicar teorías a las prácticas cotidianas llevando a la práctica sus conocimientos.
- Es coherente con sus marcos de pensamiento y fiel a sus principios, logrando llevar sus teorías a la vida diaria de la enseñanza y persiguiendo sus metas.

Si bien, los estudiantes valoran la formación permanente, no ubican al profesional de la educación en el papel de productor de saberes necesarios para el desarrollo de la profesión, sino en el de transmisor, aplicador de las teorías transmitidas mientras es formado. Tal como lo expresa Freire (2011), es imprescindible que quién se está formando se convenza de que enseñar no es transferir conocimiento.

> "...aunque diferentes entre sí, quién forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire,2011: 25)

2.2- Actitudes y valores

Según la visión de los estudiantes, el profesional de la educación especial es un ser que tiene rasgos de:

- Creativo, innovador, ingenioso, imaginativo y lúdico.

- Comprensivo, consejero, contenedor, confiable.
- Paciente, que no desespera y que sabe esperar. Perseverante ante los obstáculos.
- Dedicado, responsable, comprometido y respetuoso del otro y de sí mismo.
- Reflexivo, crítico y autocrítico. Atento a las necesidades de los demás y flexible para aceptar otros puntos de vista.
- Realista y utópico.
- Bueno, afectivo, amigable, cariñoso, amoroso, protector
- Motivado y motivador, suelto, entusiasta, emprendedor y predispuesto
- Amable, agradable, correcto, empático y carismático
- Compañero, colaborador, que acompaña.
- Eficiente, estratégico, didáctico y exitoso.
- Sencillo, humilde y humano.
- Exigente, conciso, directo y no permisivo.
- Participativo, abierto al diálogo y atento a las necesidades, integrador.
- Solidario y con vocación.

Vinculado a lo que plantean los estudiantes, Deyka, Izarra, Lopez y Prince (2007) construyen el perfil del educador a partir de aspectos personales, ocupacionales y específicos de su campo disciplinar. En este sentido, en lo personal, el educador debería ser creativo, honesto, optimista, perseverante, reflexivo y crítico, comunicativo, participativo, responsable, analítico y ético. Asimismo, en lo ocupacional, se espera que el educador sea facilitador del aprendizaje, orientador del estudiante, planificador y administrador, integrador, evaluador y promotor social. Según los autores mencionados, a lo anterior deberíamos agregar las condiciones o características específicas que se vinculan con el campo de la educación especial, dando lugar a un caudal de actitudes, condiciones y saberes cada vez más amplio.

2.3- Modalidad de trabajo

En cuanto a la modalidad pedagógica y en relación a los supuestos básicos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes caracterizan al profesional de la educación especial como alguien que:

- Se propone proyectos y desafíos. Tiene presente el contexto y la población con la que trabaja a la hora de planificar objetivos concretos y programar estrategias. Está abierto a modificaciones en las planificaciones en caso que se necesiten.
- Tiene, utiliza y propone diferentes estrategias para trabajar con los alumnos
- Escucha siempre y es escuchado. Es buen receptor de intereses y necesidades
- Busca y logra una clase interactiva, dando lugar a la participación de los niños, permitiendo el diálogo entre todos, la reflexión y el pensamiento crítico.
- Explica bien, se hace comprender.
- Es firme y convincente con lo que cree. Cumple con sus expectativas.
- No siempre tiene todas las respuestas.
- Se anima a probar, descartar, hacer. Está abierto al cambio y lo promueve. Proporciona distintos ambientes de aprendizaje.
- Sabe trabajar con los alumnos, tiene una buena relación con ellos. Se preocupa y ocupa.
- Encuentra, respeta y sabe desarrollar el potencial de los niños. Sabe los límites que cada uno tiene.
- Es capaz de resolver problemas y enfrentar obstáculos. Sabe coordinar las tareas y actividades para que los alumnos las puedan llevar a cabo.

En relación a la caracterización anterior, desde una perspectiva crítica, Freire (2011) plantea una serie de virtudes, producto que el educador comprometido construye en su propio proceso permanente de aprendizaje y formación:

1- la coherencia entre el discurso y la práctica,
2- la tensión entre el silencio y la palabra tanto del educador como del educando,
3- la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo.
4- comprender y vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los estudiantes.
5- la tensión entre teorías (academia) y prácticas (realidad)
6- la tensión entre paciencia (quietud) e impaciencia (activismo)
7- lectura del texto y lectura del contexto.

El autor aclara que estas virtudes no le son dadas al educador al nacer sino que él las crea con su forma de encarar, comprender y comportarse en su práctica de transformación de la sociedad.

2.4- Vinculación con el entorno

Otro aspecto que los estudiantes valoran a la hora de caracterizar al profesional de la educación especial es su capacidad de trabajar con otros a la hora de mejorar las condiciones de educabilidad de las personas con discapacidad.

En este sentido, asignan al profesional las siguientes capacidades:

- De trabajar en conjunto con la familia, estableciendo buenos lazos con los padres, alumnos y demás profesionales.
- De trabajar en grupos o en equipos interdisciplinarios, buscando ayuda cuando lo necesiten y compartiendo dudas.
- De trabajar en conjunto con el entorno, conociendo las distintas situaciones de los alumnos.
- Conocer en profundidad a los alumnos, teniendo en cuenta su contexto, sus necesidades y sus patologías. Atender a lo particular de cada uno.
- Aceptar la diversidad, estar abierto al cambio. Aprender de sus alumnos y pares.
- Tener un buen vínculo con todos los miembros de la institución.
- Saberse sujeto situado, con capacidad de reflexionar sobre lo que él es y sobre su contexto.

Se podría afirmar que el campo educativo está atravesado en este momento, por un cambio de paradigma asociado a la educabilidad de las personas, al reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y contextos y a las posibilidades de inclusión y participación activa de las personas con discapacidad en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Este cambio implica también otras miradas en el abordaje educativo en el cuál el profesional de la educación especial puede resultar beneficiado por las potencialidades del trabajo en equipo con otros profesionales, de la incorporación del grupo familiar en la toma de decisiones pedagógicas. En este marco, el éxito de los procesos educativos está también asociado a las posibilidades de inclusión que el contexto habilita a la persona en función de sus capacidades y necesidades concretas e individuales.

Por lo dicho anteriormente, el trabajo colaborativo y la lectura del contexto se transforman en atributos indispensables del educador tanto para el diseño como para el desarrollo de propuestas educativas ajustadas y pertinentes.

2.5- Sentimientos ante la profesión

En este apartado se resalta el sentimiento de amor por la profesión, por lo que se hace. Así como la satisfacción por la tarea desarrollada y la dedicación de tiempo a la profesión.

Los estudiantes, próximos a cumplir el rol profesional y temerosos ante la experiencia que próximamente tendrán que desarrollar, asignan al profesional muchas más características, saberes y condiciones que las que pueden reconocer en ellos mismos. Esto es lo que quizás los ubica en una situación de mayor angustia por no poder regular sus expectativas a las condiciones reales de desarrollo de la profesión.

En este sentido, parafraseando a Freire (2011) remarcamos que enseñar exige afectividad, implica querer a los educandos, demostrando amorosamente nuestra sensibilidad y alegría de vivir, sin que esto interfiera en el cumplimiento ético del deber del educador.

> "La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy" (Freire, 2011:133)

A modo de síntesis, parece impactante la diferencia o la distancia entre lo que los estudiantes esperan o imaginan de "sus prácticas" (representado en los dibujos) y las condiciones que atribuyen a aquel profesional de la educación especial idealizado. Quizás esto pueda explicar la gran carga de ansiedad y temor que se apropia de los estudiantes en este momento de su formación.

En el siguiente apartado, podremos pasar al plano de las prácticas tal como las evalúan sus actores, tal como creen los estudiantes que pudieron realizarlas. Esta imagen nos aporta posibilidades de avanzar en la toma de conciencia del impacto de la experiencia de práctica institucional, que se entremezcla con las construcciones teóricas y discursivas elaboradas durante toda la trayectoria formativa.

3- Acerca de lo logrado en las propias prácticas

Terminar las prácticas implica la presentación de un informe final en el que los estudiantes sintetizan lo vivido en las instituciones y fundamentalmente evalúan su propio desempeño en este proceso. Entre el momento de desarrollar las prácticas propiamente dichas y la elaboración de este informe suele pasar un tiempo en el que los autores toman distancia de lo vivido.

A los fines de seguir trabajando en la construcción del perfil profesional de los estudiantes analizaremos la instancia de auto-evaluación, los aportes y críticas realizadas a la cátedra y una carta a futuros practicantes. Estos documentos nos aportan valoraciones de lo vivido y proyecciones en el futuro profesional de los estudiantes cada vez más próximos a desempeñarse en espacios profesionales propios del campo de la educación especial.

3.1- De las prácticas a nuestras prácticas

Hacer las prácticas representa para los estudiantes "estar del otro lado", "un antes y un después", "algo muy importante", "un desafío educativo", "el último pilar de formación dentro de la universidad", "seguir aprendiendo y reflexionando", "ser un poco más seños", "el ensayo de su futuro rol", "salir a la cancha y jugar", "poner lo mejor" y "el principio del final".

Estas expresiones reflejan el sentido que las prácticas de residencia tienen en las carreras de grado a la vez que redimensionan lo vivenciado por los estudiantes.

En este momento, las prácticas –al haber sido transitadas exitosamente- dejaron de ser motivo de miedos y ansiedades para convertirse en un momento de aprendizaje del ejercicio profesional situado. Pasaron de ser el "fantasma de las prácticas" a ser lo realizado, lo concreto de cada práctica, lo logrado por cada uno.

> "la práctica de residencia ha sido uno de los pilares básicos, y del mismo modo el principal desafío educativo...fundamental para desempeñarnos como futuros profesionales (...) a pesar, de que esta etapa genera grandes fantasmas constituye a la vez un reto acerca de nuestra propia profesión" (AE- 27/34)
>
> "me llevo de ACIPDIM muchos conocimientos, experiencias positivas, situaciones críticas, el reconocimiento de mis posibilidades de intervención, un gran crecimiento en mi capacidad de espera y de trabajo en equipo; pero sobre todo una excelente experiencia de aprendizaje, con errores y aciertos claros, con responsabilidad y compromiso" (AE-4)
>
> "al principio tenía miedo y dudas pero al pasar las semanas de práctica cada vez me gustaba más el trabajo en el aula, en la escuela en general" (AE-8)

> "...a pesar de que esta etapa genera grandes "fantasmas" constituye a la vez un reto a cerca de nuestra propia profesión" (27/34)
>
> "Estar del "otro lado" implica vencer miedos, creer en lo que uno hacía y también aceptar lo que otras miradas tan críticas...veían para mejorar nuestro proceso de aprendizaje...porque estábamos del otro lado pero ...no dejábamos de seguir aprendiendo y reflexionando acerca de nuestra práctica. (AE-29/31)
>
> "...la materia de práctica fue muy importante ya que nos permitió hacer un análisis reflexivo y realizar una integración en cuanto a conocimiento, lo cual en cierta medida nos brindó mayor seguridad... a pesar de los miedos lógicos de esta etapa. (AE-35)

En este sentido, el espacio y el tiempo de las prácticas parece haber aportado a los estudiantes, nuevos saberes vinculados al campo de la educación especial y otros modelos al perfil de educador que están intentando construir desde el momento de inicio de la carrera.

> "Me llevo de ACIPDIM[5] muchos conocimientos, experiencias positivas, situaciones críticas, el reconocimiento de mis posibilidades de intervención, un gran crecimiento en mi capacidad de espera y de trabajo en equipo; pero sobre todo una excelente experiencia de aprendizaje, con errores y aciertos claros, con responsabilidad y compromiso. Fue una gran aproximación a mi futuro desempeño profesional" (AE-4)
>
> "la práctica de residencia fue una experiencia de mucho aprendizaje (...) Aprendí que cada uno de los niños es un ser particular y diferente, y que debía tomarme le tiempo para observar, captar su esencia, conocerlo en su totalidad para brindarle actividades que respondan a sus necesidades. Mi capacidad de espera creció..." (AE-3)

Asimismo, en este momento de formación lograron ampliar el espectro de ámbitos en los que podrían desarrollar tareas profesionales y comenzaron a definir preferencias en función de sus expectativas, gustos, capacidades e intereses.

> "nos dan la oportunidad de conocer nuevos lugares y modalidades de trabajo" (AE - 28/33)
>
> "el hecho de comenzar a formar parte de un equipo de rehabilitación hizo que conociéramos a fondo este ámbito, en el cual nosotros, como educadores especiales, podemos y debemos desenvolvernos profesionalmente" (AE-2/11)

Ser profesionales de la educación especial, parece tener ahora una imagen más cercana a una realidad que les permite interpelar los marcos conceptuales construidos durante las diferentes asignaturas que componen el plan de estudio y poner en práctica la teoría enseñada y aprendida.

[5]Asociación Civil Identidades para Personas con Discapacidad Múltiple.

> "Además de jugar nuestro rol docente nos hizo replantear un montón de cosas, de cómo es el trabajo de un docente de educación especial en un aula de una escuela especial" (AE-9/6)
>
> "la práctica propiamente dicha nos permitió ir conociendo de manera paulatina nuestro rol, tanto dentro de la institución como en el aula" (24/26)
>
> "...la experiencia propia de practicante,...me aportó una visión mucho más clara y realista de la cotidianeidad y realidad de la educación especial" (AE-36/37)
>
> "las prácticas nos permitieron... acercarnos a una realidad que si bien sabíamos que existía, quizás la veíamos como un tanto lejana. Pudimos reformular nuestras perspectivas acerca del futuro rol profesional y ámbitos de trabajo, llevándonos para siempre en nuestra memoria nuestro paso por la universidad"(C-47/43)

Aunque la afirmación de la vocación pareciera ser un conflicto lejano a los últimos años de la carrera, los estudiantes también valoran las prácticas como un momento en el que terminan de darse cuenta si la profesión elegida les gusta y si se sienten aptos para desempeñarla.

> "... ha sido una experiencia sumamente grata y muy beneficiosa para nuestra formación profesional, puesto que nos ha brindado la posibilidad de poder aplicar y resignificar nuestros conocimientos, a la vez que nos abrió las puertas para conocer nuevas realidades y nuevas formas de trabajo, que hasta el momento no eran conocidas por nosotras, puesto que durante nuestra formación docente no la habíamos conocido en profundidad" (AE-2/11)
>
> "...fue nuestra primera aproximación a una institución escolar y al aula, además de jugar con nuestro rol docente nos hizo replantear un montón de cosas, de cómo es el trabajo de un docente de educación especial en un aula de escuela especial" (AE-9/6)
>
> "me ayudó a replantear el campo profesional en el que me gustaría trabajar. Ya que en un principio de la carrera, no me convencía demasiado desempeñarme como docente, pero luego fui cambiando de parecer y sobre todo terminó de influir la práctica de residencia" (AE-8)
>
> "...no se queden con una sola mirada de una determinada institución, sino que pueden estar conociendo otras,... esto les permitiría elegir y conocer que es lo quieren hacer en un futuro profesional" (AE-24/26)
>
> "... nos dan la oportunidad de conocer nuevos lugares y modalidades de trabajo, aprovechen ahora que es mucho más fácil" (AE-28/33)
>
> "... es el momento indicado para encontrarse con ustedes misma/os, de conocerse, saber qué es lo que les gusta, les apasiona, de poner en juego y demostrar lo que saben que es mucho..." (C-28/33)
>
> "la práctica me sirvió para darme cuenta que siento un gran vocación por lo que hago" (AE-47/43)
>
> "...es donde uno se da cuenta si realmente es su profesión...Es una experiencia única y uno comienza a trazar su propio camino" (C-47/43)

Por otra parte, en las valoraciones vuelven a entrar en juego actitudes personales que en las prácticas se han potenciado: involucrarse, preguntarse, aportar y recibir,

satisfacer demandas, buscar, creer en lo que se hace y aceptar otras miradas. La situación de residencia parece haber permitido o habilitado la toma de conciencia de que estas actitudes son necesarias para el ejercicio profesional en el campo educativo.

> "todo lo que hemos realizado en las prácticas me ha influido, tanto en mis decisiones y gustos como así también en mi forma de expresarme, de enfrentarme a diferentes situaciones" (AE-8)
>
> "A partir de la práctica de residencia...pudimos conocer nuestros gustos, intereses, capacidades" (24/26)
>
> "...afirmamos que ha sido el esfuerzo, la perseverancia, el estudio, el error constructivo, el aprendizaje, los docentes, la institución...que permitieron que construyamos un perfil de profesionales comprometidas con la sociedad" (AE-29/31)
>
> "...sean flexibles y no pierdan sus objetivos, siéntanse apoyados y busquen ayudar a su compañero, dialoguen, pregunten, exploren, equivóquense (está permitido)" (C-29/31)
>
> "En la escuela primaria nos decían "abran bien los oídos", estén atentos, sean curiosos, dialoguen, cuenten lo que opinan, reflexionen. Pero por sobre todo sean responsables con ustedes mismos y con la práctica que van a realizar"(C-35)
>
> "Respeten a quien tengan al frente, escúchenlo y traten de atender a sus necesidades como medio de aportarles algo que les sea útil para mejorar, aunque sea de manera mínima, su calidad de vida. Luchen por aportar su granito de arena para mejorar esta realidad (...) consulten, interroguen, sean inquietos con el conocimiento, hurguen..." (C-36/37)
>
> "Nunca se olviden del espíritu de servicio e interés por trabajar con personas, la responsabilidad, el respeto por el otro, la tolerancia, la paciencia, la crítica, la reflexión, la motivación y sobre todo de ser innovador y creativo"(C-47/43)

En este mismo sentido, afloran sentimientos de seguridad, confianza, satisfacción por los logros no sólo vivenciados sino también valorados por los profesionales de las dos instituciones (universidad-institución de práctica) que entran en juego en el desarrollo de estas experiencias.

> "...el hecho de no estar solas dentro del gabinete, hizo que nos sintiéramos respaldadas y acompañadas tanto entre nosotras como por nuestras tutoras (...) nos sentimos realizadas por los logros que alcanzamos y sumamente agradecidas con las profesionales de la institución" (AE-2/11)
>
> "Cada momento en la EE... formará parte de una marca en mi corazón, ya que fueron diversos los sentimientos que tuve durante esta etapa, la satisfacción de haber realizado una generalización de lo aprendido como teórico en estas prácticas fue sumamente importante para mí" (AE-15)
>
> "al momento de comenzar nuestras prácticas nos sentimos un poco ansiosas, pero esa relación de confianza y respeto que teníamos con los alumnos nos favoreció a la hora de dar las clases" (AE-19/21)
>
> "ojalá nunca pierdan y perdamos el amor y las ganas por lo que hacemos" (C-35)

> "Al recordar el paso de esos meses...se despierta un sentimiento de añoranza y satisfacción de haber sido parte de esa realidad, aportando nuestro saber y experiencia, recibiendo a cambio su profesionalismo y carisma... (AE- 36/37)

En esta instancia, los estudiantes valoran a la autoevaluación como espacio de toma de conciencia de lo aprendido, tanto en el momento de las prácticas como en todo el trayecto de la formación inicial.

En esas valoraciones se entremezclan aspectos objetivos y subjetivos en un intento de poner en escala lo logrado.

> "A la vez que resultó una importante posibilidad de auto evaluación del recorrido de estos años de estudios, pudiendo posicionarme ante ciertos valores, representaciones, experiencias y saberes específicos" (AE-4)
>
> "uno de los mayores logros obtenidos fue el aprendizaje de que es necesario reflexionar sobre nuestras propias prácticas, sobre sí mismo, sobre la realidad social y el contexto en el que se encuentran los educandos, lo que lleva a respetar al otro, aceptar la diversidad y así llevar a cabo una práctica educativa lo más consciente y crítica posible. (AE-35)
>
> "A su vez, (la experiencia) ayudó a resignificar y a autoreflexionar sobre la realidad actual del campo profesional y de la interacción entre la teoría y la práctica que como practicantes tuvimos que llevar a cabo" (AE- 36/37)

3.2- Aportes y críticas a la cátedra... *"si tuviéramos que cambiar algo"*

Habiendo transitado todas las etapas propuestas por la asignatura "Práctica de la Educación Especial" los estudiantes están en condiciones de juzgar el desarrollo de esta propuesta a la luz de las demandas reales del contexto de las prácticas.

En este momento, los estudiantes reconstruyen lo vivido en este proceso en el que son aprendices – enseñantes en un juego ambivalente de roles e instituciones, explicitando lo aprendido no sólo en un plano académico sino fundamentalmente en lo que respecta a los valores y actitudes requeridas por la profesión para la que se forman.

A los fines de organizar el análisis, se presentan evaluaciones vinculadas a los docentes del equipo de cátedra, la supervisión de las prácticas, la organización de la asignatura, la metodología de trabajo, el tiempo de las prácticas y la pareja pedagógica.

Así, en los docentes del equipo de cátedra encuentran acompañamiento, apoyo, guía y respaldo. Valoran positivamente actitudes de predisposición, contención, comprensión y flexibilidad.

"Pero tanto de la institución como desde la cátedra se me apoyó y entendió. Recibí siempre de ellos devoluciones que me sirvieron mucho...siempre se me dio mucha libertad..." (AE-3)

"Valoro los momentos que las docentes nos brindaron ya sea en los talleres como en las clases para que podamos expresar que era lo que nos estaba pasando, socializar las vivencias y tener la posibilidad de conocer aquellas experiencias de nuestros compañeros que se encontraban en la misma situación" (C-3)

"Valoro la confianza que siempre se nos dio desde la cátedra y las oportunidades de compartir lo que vivíamos. Sentí el apoyo además por la cantidad de clases de consultas que había disponibles para nosotros" (C-4)

Visualizan como necesaria la supervisión de sus clases así como el hecho de que se les siga enseñando teorías para interpretar lo que ahora están haciendo.

"...no me sentí muy acompañada al momento de que desde la cátedra me fueron a observar... ya que hubiera sido útil alguna devolución de una docente en el mismo momento en donde me encontraba practicando" (C-3)

"las supervisiones en general me parecen bien y la única manera de saber si uno está en el camino correcto. ...me permitieron compartir estrategias con la docente, plantear dudas sobre lo realizado, permitir que me sugiera su punto de vista sobre lo realizado durante las clases de supervisión" (C-15)

De las clases expresan que no cambiarían la organización de los aspectos teóricos aunque sí incorporarían algunos contenidos vinculados a las experiencias específicas que vivieron en las instituciones.

"nos vimos un tanto limitadas en lo que respecta a contar con material más específico para el tipo de institución al que asistimos."(C-2/11)

También valoran positivamente la articulación existente entre las clases teóricas y prácticas que se proponen y el hecho de que se desarrollen talleres en los que los aspectos conceptuales se trabajan a partir de dinámicas vivenciales y participativas que les permiten realizar la síntesis entre el pensar, el hacer y el sentir. En estos espacios el trabajo colectivo cobra un rol preponderante en el que se comparten y ponen en crisis posturas personales e institucionales, contribuyendo a desnaturalizar los actos educativos para encontrar otras preguntas y nuevas respuestas.

"otra de las cosas que rescato como positivas, son los talleres que se realizaban para que todos los practicantes pudiéramos hablar sobre nuestra experiencia. (...) Lo que mantendría en las clases es el trabajo grupal, colectivo porque me pareció muy productivo en el transcurso de la práctica" (C- 9/6)

"...consideramos de gran valor y riqueza las clases prácticas de discusión, debate y reflexión... asimismo cuando comenzamos la práctica en la institución, tener una

> instancia de análisis de material bibliográfico y una instancia de participación, de diálogo, de contención... fue muy significativo para nosotras" (AE-35)

Uno de los aspectos más conflictivos de las prácticas es la determinación del tiempo de observación y de prácticas propiamente dichas. En este sentido, la sensación de que el tiempo fue el necesario, fue poco o fue excesivo, depende de las situaciones personales e institucionales en las que cada alumno se vio inmerso. Vinculado a este aspecto, vuelve a remarcarse a esta altura la necesidad de contar con más tiempo para el diseño de las planificaciones que además deben ser presentadas para la evaluación interinstitucional.

> "proponemos considerar si es necesario destinar tanto tiempo a la observación de los demás servicios, o utilizar parte del mismo tiempo para observar el servicio de Estimulación Intelectual" (C-2/11)
>
> "una de las cosas que modificaría es el tiempo para realizar las planificaciones...creo que en un período mayor de tiempo podríamos trabajar de mejor manera" (AE-10)
>
> "la práctica es el momento de mayor significación de nuestra carrera previo a ser profesionales, por esto consideramos que la práctica de residencia debería durar no sólo un mes sino más tiempo...ya que uno siente que cuando se empieza a sentir como tal, como profesionales de la educación, se termina el proceso"(AE-35)
>
> "...disminuiría el tiempo de observación, ya que considero que en tres semanas se pueden estar alcanzando los datos necesarios (...) se me hizo muy largo y un poco tedioso, no sé si por la ansiedad de comenzar... (AE- 36/37)

La realización de las prácticas en parejas es valorada como una necesidad en esta etapa de tanta tensión en la que los estudiantes se ven en la obligación de responder a las demandas –no siempre unívocas- de las diferentes instituciones que se interrelacionan al momento de la residencia.

> "La práctica la realizamos en pareja, realmente lo rescatamos como una experiencia positiva, logramos constituirnos en un verdadero equipo... en nuestro caso nos fue de mucha ayuda y nos sirvió mucho" (AE-5/17)
>
> "...me parece importante el trabajo con alguien al que conocemos, con el que ya hemos trabajado y con el que tenemos similares ideas e intereses. En mi caso no siento haber trabajado en pareja... " (AE-10)
>
> "...valoro enormemente haber incursionado dicha experiencia con una compañera de práctica la cual me ha sido de gran apoyo para compartir y solicitar sugerencias, ayuda, consejos, amistad y contención" (AE-36/37)
>
> "...con él me reí, me emocioné, lloré y pasamos días inolvidables"(C-36/37)
>
> "hubo muchos aprendizajes pero lo que más destaco es el trabajo en pareja pedagógica ya que es muy importante vivenciar y compartir toda esta experiencia con una compañera que te apoya, te entiende, te escucha, etc." (AE-47/43)

3.3- Estimados practicantes...

La situación de escribir una carta a alguien que está iniciando el proceso que estos futuros profesores ya realizaron, los ubica ante la necesidad de seleccionar qué aspectos de esta experiencia están dispuestos a compartir.

Para esto, es imprescindible mirar hacia atrás y recorrer las huellas que de forma vertiginosa, apurada y más o menos temerosa, se pisaron. Este proceso ubica a los futuros profesionales ante un estado de autoconciencia de lo aprendido y ante la necesidad de advertir a los futuros practicantes acerca de los recaudos que deben tener para atravesar las prácticas exitosamente.

Así, recomiendan a los nuevos estudiantes que: disfruten de esta etapa, sean felices, no tengan miedo a equivocarse, dudar, preguntar y pedir ayuda.

También les sugieren que valoren el aporte formativo de las prácticas y que sean responsables, humildes y comprometidos, que le pongan ganas, alegría y amor.

Términos como felicidad, búsqueda, desafíos, libertad se ven asociados a capacidad de espera, tranquilidad, cooperación, compañerismo y pertenencia. La importancia del grupo, de los docentes formadores, de los expertos que desarrollan su profesión en las instituciones y de la pareja de práctica los lleva a reconocerse inacabados, potencialmente capaces y a la vez limitados.

> "En fin "relájense y disfrútenlo"... es una experiencia única y vale la pena vivirla así, a lo mejor a las corridas y con sueño, pero siempre poniendo lo mejor de ustedes, lo más alegre y creativo posible..." (AE- 28/33)
>
> "queremos decirte que vivas esta etapa disfrutando todo... recibí todo lo que te ofrecen lo más abiertamente posible para poder crecer(...) y sobre todo divertíte y aprendé" (AE- 20/22)
>
> "...seguramente sienten como nosotras en un comienzo intriga, desesperación, miedos, entre otras tantas cosas, pero no se asusten!! (...) lo importante es que aprovechen este momento, no tengan miedo a equivocarse, "equivocarse nos permite también aprender". (C-24/26)
>
> "...disfruten al máximo esta instancia, no se presionen y no tengan miedo a equivocarse, porque si eso pasa es justamente este el momento ideal, porque van a estar contenida/os, apoyada/os..."(C-28/33)
>
> "... disfruten de sus prácticas, aprendan de la experiencia, tomen toda la teoría aprendida que es fundamental..."(C-29/31)
>
> "Aprendan, escuchen, experimenten...no se queden con la duda de nada,...no tengan miedo... pero analicen bien la situación, las posibilidades y los alcances (...) Disfruten el día a día, vuelvan a sus casas satisfechos y motivados para ser mejor al otro día...sean cautos, estén seguros de sí mismos y confíen en ustedes."(C-36/37)

El proceso de reflexión que realizan los estudiantes es sumamente coherente con su idea de que la formación no termina al aprobar las prácticas o al recibir el título de profesores sino que implica un proceso dialéctico de reflexión entre la práctica y la teoría para volver a la práctica.

> "...comparto la necesidad de formación permanente, dado a que cada grupo tiene sus particularidades, y para afrontarlas debe existir un fundamento teórico, que sostenga la experiencia" (AE-4)
>
> "...es el fin de una etapa y el comienzo de una nueva, en dónde debemos poner en práctica todo lo aprendido durante estos años de carrera... es nuestro deber seguir indagando sobre los nuevos aportes que surgen en relación a nuestra profesión" (24/26)
>
> "para nosotras... las prácticas han sido el último pilar que necesitábamos para formarnos como profesionales de la educación, en este primer paso que es la universidad, porque creemos que nuestra formación no termina en esta etapa sino que nos abre las puertas a una nueva, la más importante porque es lo que elegimos ser" (C-35)

En este sentido, coincidimos con Talaferro (2005) en que el proceso de aprender a enseñar se inicia cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y terminan en la última clase desarrollada frente a sus alumnos.

Así, en la construcción de un perfil profesional confluyen experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes e igualmente válidos.

Si bien no desconocemos el "bajo impacto" que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, consideramos que el análisis y cuestionamiento de los modos de ser y hacer la profesión para la que se están formando, podrá contribuir a la generación de transformaciones de las prácticas educativas que respondan a las demandas sociales actuales.

En este sentido, Bixio (2010) expresa que el hecho de educar sigue siendo un enigma que nos enfrenta a preguntas vinculadas a cómo educar, por qué, a quién, con qué, para qué sociedad. En este sentido, decidirse a ser educador requiere de los estudiantes una actitud de valentía para repensar sus prácticas, recuperar sus sentidos y sorprenderse en el proceso de construcción de nuevos modos de ser y hacer.

> "resignificar nuestras prácticas, reinventarlas, darle corazón y sangre a nuestro oficio, equivale a trabajar con certezas imperfectas, abiertas, sostenidas en la inconformidad y la resistencia. Tal vez sólo se trate de apelar a certezas que podríamos llamar: saludablemente indisciplinadas" (Bixio. 2010. Maestros del siglo XX. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Pág. 49)

Algunas reflexiones acerca de la objetivación de las prácticas

Intentando avanzar en la comprensión del proceso de construcción del perfil profesional, que van realizando los estudiantes al atravesar las prácticas de residencia, analizamos dibujos en los que se proyectan algunas imágenes respecto de lo que esperan ser y encontrar en el campo profesional de la educación especial.

Estas imágenes trasparentan una serie de temores vinculados fundamentalmente al sujeto de la educación especial y a sus propias posibilidades de actuar en este campo complejo que está atravesado por lógicas y discursos tan diversos como contradictorios.

Para avanzar en la definición del perfil profesional, realizamos el análisis de los atributos asignados al educador especial -todavía en un plano ideal-. Observamos que los estudiantes tienen una visión omnipotente de las capacidades y condiciones que tendrían que reunir las personas que trabajan en este campo profesional.

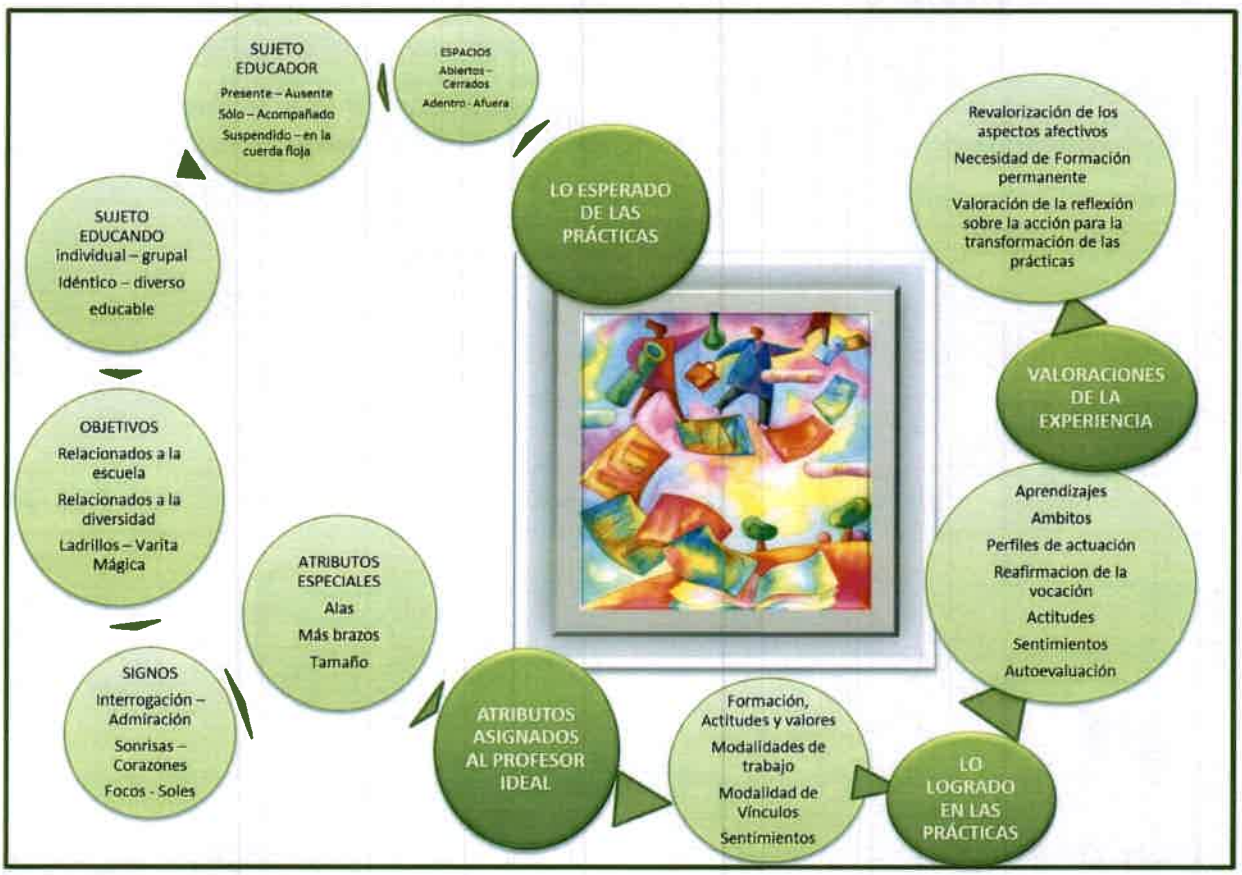
En este sentido, el hecho de tomar conciencia de que se encuentran a pocos meses de recibirse y no reúnen todas las condiciones por ellos asignadas al profesional imaginado, les genera altos niveles de ansiedad y temor que son depositados en las prácticas como objeto a vencer o como instancia a superar.

Una vez atravesadas las prácticas de modo exitoso, los estudiantes son capaces de redefinir los perfiles profesionales y el propio campo de actuación del educador especial, desde una perspectiva más realista y hasta más humana, dando lugar al aprendizaje y al error como potenciales de crecimiento personal y profesional.

En las instancias de autoevaluación de la experiencia de práctica y de la trayectoria recorrida durante toda la formación universitaria, se visualiza un fuerte peso de los componentes afectivos por sobre los aspectos académicos y una revalorización de las personas que acompañaron y que facilitaron este recorrido. También se hacen presentes fuertes ideales que ubican a la educación como fuente de cambios sociales en relación a la situación de las personas con discapacidad.

Esquema capítulo 5

Mirando las prácticas desde afuera. Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial.



CONCLUSIONES

Repensando los perfiles de los Profesionalesde educación especial.

"El proceso de aprender a enseñar se asemeja a un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en contextos diferentes e igualmente válidos..."(Tallaferro, D. 2005: 270)

Desde el inicio de este estudio, hemos intentado comprender los significados que los estudiantes otorgan a incidentes y momentos de su trayectoria educativa, fundamentalmente vinculadas con las prácticas de residencia, para repensar el perfil profesional.

En el primer capítulo realizamos una síntesis conceptual centrada en el análisis de los términos "práctica profesional docente" y "prácticas de residencia", lo que nos permitió ubicar este estudio en la línea de pensamiento del profesor y arribar a algunos antecedentes pertinentes en relación a la temática específica de la construcción del

*Imagen disponible en: https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSmB9SNCjTZStejLQ99Kgw3DWuTjqwa-lUVn4RZOiOK0lJ9XhQZ

perfil profesional del educador especial formado en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el segundo capítulo explicitamos los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos propios del proceso de investigación realizado, poniendo énfasis en las decisiones vinculadas con: la redefinición del problema de investigación, el muestreo, la recolección de datos y el análisis de los hallazgos siguiendo los lineamientos de la investigación interpretativa.

Los capítulos siguientes se organizan en función del proceso de análisis de los datos emergentes, desarrollados a partir de procesos de comparación e interpretación hermenéutica.

A partir de los análisis presentados, estamos en condiciones de afirmar que no existe un perfil único vinculado al profesional de la educación especial, siendo que es posible la configuración de diversos perfiles asociados a la combinación de las siguientes características:

- Competente
- Organizado
- Sensible
- Afectivo
- Equilibrado
- Comunicativo
- Participativo
- Negociador
- Reflexivo
- Critico
- Entusiasta
- Alegre
- Seguro
- Observador
- Creativo
- Perseverante
- Optimista
- Observador
- Investigador
- Responsable
- Ético
- Activo
- Previsor
- Humano
- Consciente de sus limitaciones
- Omnipotente
- Aprendiz
- Comprometido
- Justo
- Consecuente
- Coherente
- Innovador
- Político
- Soñador

En función de aspectos como lo logrado durante la formación inicial, lo vivido en experiencias escolares previas, las expectativas ante la profesión, lo desarrollado en las prácticas de residencia, los motivos de elección de la carrera y valoraciones recibidas respecto de las prácticas realizadas; es posible pensar en múltiples configuraciones del perfil.

Para la reconstrucción de dichos perfiles, tomamos en cuenta cuatro pilares de la educación considerados en el informe presentado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI a UNESCO (Delors,1996). Estos son:

1- aprender a conocer, que supone el desarrollo de operaciones vinculadas con aprender a aprender, con el manejo de estrategias intelectuales que den lugar al desarrollo de capacidades profesionales.

2- aprender a convivir, que supone capacidad de expresión, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

3- aprender a hacer, que implica operaciones efectivas de ejecución y de transformación, para poder actuar sobre el propio entorno.

4- aprender a ser, como un proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que se potencien los rasgos de personalidad y se esté en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Asimismo, las configuraciones construidas no son estables ya que se vinculan con las experiencias en las que el educador interactúa durante su profesión y con las demandas que se van haciendo a la profesión.

En este sentido, los perfiles construidos son:

1- El conductor que sigue la hoja de ruta

El profesional que ubicaríamos en este grupo es capaz de seguir los pasos marcados por el conocimiento circulante en la institución. Es aquel que observa, pregunta y se adapta a lo conocido. No asume riesgos innecesarios y mantiene el ritmo de trabajo sin salirse del camino aprendido. Planifica sus actividades y en general no se sale de lo establecido. Logra mantener el equilibrio en esa situación de estabilidad.

Es capaz de compartir el trabajo con otros, pero no de marcar la ruta. Necesita ser orientado, se ajusta a las indicaciones que otros hacen. Es inseguro y tiende a repetir lo que hizo con buenos resultados. Es perseverante, organizado, previsor y estructurado.

2- El mecánico que arregla y soluciona

En este grupo ubicamos a aquellos profesionales que intentan reparar el daño. Que encuentran en su tarea cotidiana espacios para resolver problemas. Son fundamentalmente estrategas. Encuentran qué hacer y qué decir ante cada situación.

Tienen rutinas a seguir para dar respuesta a las situaciones planteadas. Valoran la experiencia vivida como fuente de recursos. Planifican y prevén los problemas posibles para poder plantear a cada obstáculo una solución. Se muestran autosuficientes aunque son temerosos por lo que buscan la seguridad en lo conocido.

Trabajan en grupo, aunque no parecen necesitarlo para tomar decisiones.

3- El aventurero que explora el entorno y busca el camino

El profesional que ubicamos en este grupo es aquel capaz de hacer camino al andar. Si bien conoce las reglas institucionales, no se ata a cumplirlas. Explora el entorno para encontrar nuevas maneras de hacer, nuevas respuestas. Se maneja con responsabilidad pero con autonomía.

Lo motiva correr riesgos y tomar decisiones para resolver las situaciones imprevistas. Es alegre y seguro, pero su actitud a veces dificulta la convivencia con su equipo de trabajo. Suele ser visto como líder, por su seguridad personal.

4- El intelectual que piensa, diseña y hace.

Los profesionales que componen este grupo centran su accionar en lineamientos teóricos. Planifican metódicamente su tarea en función de las reglas institucionales y metodológicas. Son reflexivos, activos en la búsqueda de nuevos saberes que fundamenten sus decisiones y sus acciones. Tienden al individualismo y buscan la concentración.

Tienen actitud de investigadores. Buscan explicaciones a todo lo ocurrido, necesitan comprender los motivos de los hechos. Piensan y planifican cada una de sus acciones, son seguros en las decisiones y en general no están cómodos cuando tienen que seguir las decisiones tomadas por otros. Hacen esfuerzos por distanciar los componentes afectivos que están involucrados en su accionar.

5- El artista que sueña y siente

El profesional que compone este grupo es inquieto, se moviliza en busca de sus sueños de libertad y construye conocimientos en función de ellos. El conocimiento es considerado una estrategia para la transformación. Pretende brillar en lo que hace. Es extrovertido, comunicativo y crítico. Busca hacer y transformar. Genera espacios en los que imaginar mundos posibles. Todo lo que sueña es posible de ser construido. Los límites institucionales no lo coartan en sus capacidades creativas.

Si bien busca protagonismo, necesita agruparse para lograr lo soñado. Es capaz de estar al frente a la hora de gestionar, tiene características de líder. Escucha y reclama ser escuchado. Observa y reclama ser observado.

Vive con las emociones a flor de piel. Es muy sensible y logra ponerse en el lugar del otro. Las situaciones injustas dan motivo a sus luchas. Los aspectos afectivos y humanos dan direccionalidad a sus decisiones y a sus acciones. Ama lo que hace porque lo otorga libertad para ser lo que está siendo y expresa lo que siente ante su profesión y ante las personas con las que trabaja. Disfruta ante los logros y sufre ante las dificultades.

Presentamos a continuación, el cuadro comparativo de los perfiles re-construidos a partir de los decires de los estudiantes en formación

Perfil	Conoce	Convive	Hace	Es
Conductor	Utiliza el conocimiento existente	Comparte el trabajo con otros, sin dirigir	Observa, pregunta y se adapta a lo conocido. No asume riesgos innecesarios	Perseverante, organizado, previsor y estructurado
Mecánico	Utiliza el conocimiento de su experiencia	Trabajan en grupo auque parecen no necesitarlo para tomar decisiones	Repara, resuelve problemas	Estratega, previsor
Aventurero	Conoce lo existente y lo utiliza para descubrir nuevos modos de hacer	Su actitud poco previsible a veces dificulta la convivencia con su equipo de trabajo. Suele ser visto como líder, por su seguridad personal	Explora para encontrar respuestas nuevas	Autónomo, arriesgado, seguro

Intelectual	El conocimiento es la base de su accionar. Buscan generar nuevos saberes para fundamentar sus decisiones	Tienden al individualismo. Intentan distanciar los componentes afectivos que están involucrados en su accionar	Planifican metódicamente su tarea en función de las reglas institucionales y metodológicas	Reflexivos Previsores Activos
Artista	El conocimiento es posible de ser construido y direccionado por los sueños de transformación	Busca protagonismo pero necesita agruparse. Tiene características de líder y de luchador	Escucha, observa, sueña, genera y actúa	Inquieto, soñador, libre, emocional, sensible, crítico

Es conocido el bajo impacto de la formación en la transformación de las prácticas docentes y la actitud de adaptación de los nuevos profesionales a las pautas observadas en las instituciones escolares (Vesub en Davini, 2003). Sin embargo, creemos que el hecho de repensar y sistematizar los perfiles profesionales de quienes deciden trabajar en el campo de la educación especial, puede ser un aporte para la transformación de los espacios de formación existentes en el marco de las instituciones formadoras.

En este sentido, consideramos que a pesar de los cambios generados en la cultura del conocimiento, las prácticas de residencia siguen siendo una experiencia socializadora en la que se aprenden las reglas del oficio a desarrollar en el futuro cercano. Asimismo, estas prácticas, son valoradas por los estudiantes como espacios en los que logran acercar sus aprendizajes teóricos a las necesidades de las prácticas y afirmar sus condiciones para el ejercicio de las tareas que demanda la profesión.

Coincidimos con Vesub(en Davini, 2003) cuando afirma que durante las primeras experiencias de práctica se deben resolver situaciones y problemas para los que se acude tanto a saberes teóricos como a incipientes competencias prácticas que intentan articularse con las características del contexto en el que desarrollan su residencia.

En este momento, la reflexión y el análisis de las prácticas se constituyen en herramientas imprescindibles para deconstruir los modelos adquiridos y las matrices aprendidas durante la biografía escolar, a los fines de movilizar transformaciones al interior de las prácticas legitimadas en las instituciones educativas. En el mismo sentido,

entran en juego las características de personalidad de los futuros docentes, que parecen dar lugar a configuraciones profesionales diversas.

En estos procesos de ida y vuelta por las trayectorias escolares de quienes estarán a cargo de procesos educativos futuros, es muy interesante pensar que "no todo lo nuevo es valioso ni todo lo pasado debe mantenerse. Es necesario encontrar un delicado equilibrio entre lo que vale la pena conservar y lo que vale la pena cambiar" (Gvirtz y Palamidessi 2002:272).

Desde una visión prospectiva, el desarrollo de este estudio –de carácter situado- nos permite re-pensar las prácticas al interior del profesorado en educación especial y aportar ejes para el análisis del plan de estudios de la carrera.

Dar voz a los estudiantes puede constituirse en un punto de partida a la hora de diseñar y desarrollar procesos de innovación en la formación docente inicial, tanto en lo que respecta a aspectos pedagógicos generales como en lo vinculado a contenidos disciplinares específicos del campo de la educación especial.

En este sentido, se plantea la necesidad de dejar de ver a "las prácticas" como un momento de cierre de la carrera para pensarlas, diseñarlas y vivirlas como un trayecto que promueve la reflexión en y sobre la acción educativa contextualizada, en una dialéctica en la que la complejidad de lo real exige respuestas cada vez más ajustadas a las demandas de un contexto que se transforma permanentemente.

Las prácticas de residencia en educación especial, como eje de estudios cualitativos, se constituyen en un espacio apasionante y sumamente abierto a procesos de reflexión sobre nuevas problemáticas provenientes del campo de la educación especial a partir de los aportes de nuevos paradigmas vinculados a la discapacidad como problema social y al trabajo del profesional en instituciones que exceden la etapa de escolaridad de las personas con discapacidad y el ámbito del sistema educativo formal.

Aún es muy incipiente la tradición en investigación vinculada con los aspectos sociales y educativos que componen esta disciplina, por lo que ejes como los mencionados en el párrafo anterior, podrían ser abordados en nuevos procesos generando conocimientos que contribuyan al análisis de las configuraciones profesionales propuestas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO BIBLIOTECA

Referencias bibliográficas

Abrile de Vollmer, M. (1994) Revista Iberoamericana de Educación N° 5. Mayo – Agosto de. Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y a la profesionalización de los docentes. Pág. 11 a 43. Disponible en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm

Achilli, E. (1988) La Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En Cuadernos de Antropología Social. Año IV. N° 2. ICA. UBA. Buenos Aires. Pag. 5 a 17.

Alliaud, A. y Duschatsky, S. (1992) Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Edit. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina

Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes nóveles. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: http://200.5.106.120/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/alliaud.pdf

Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, Número 34/3 25-11-04, 0-11. Disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF

Andreozzi, M. (1996) El impacto formativo de la Práctica. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V. N° 9. Pag. 20 a 31.

Beech, J. y Larrondo, M. (2007) La inclusión educativa en la Argentina de Hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../argentina_inclusion_07.pdf

Benavidez, M. y Gomez Restrepo, C. (2005) Métodos de investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría. Año/Vol. XXXIV, número 001. Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá. Colombia. Pag. 118 a 124. Consultado 7 de enero 2014 en http://redalyc.uaemex.mx

Bixio, C. (2010) Maestros del siglo XXI-El oficio de educar-Homenaje a Paulo Freire. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

Bolívar, A. (2002) ¿De nobisipsissilemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4. Consultado el día 3 de mes de enero año 2014 en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A., & Porta, L. (2010) "La investigación biográfico narrativa en educación:. Revista de Educación [en línea] 1. Consultado en diciembre de 2013. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 12, Consultado en diciembre de 2013 http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125.

Bromberg, A., Kirsanov, E. y Longueira Puente, M. (2007). Formación profesionaldocente. Nuevos enfoques. Editorial Bonum. Buenos Aires, Argentina.

Davini C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Piados. Buenos Aires. Argentina.

Davini C. (2001) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Piados. Buenos Aires.Argentina.

Davini, C. (coord.) (2003) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.Papers Editores. Buenos Aires. Argentina.

De Rivas, T. Martini, C. Benegas, A. La microenseñanza en la formación de profesores. Revista Contextos en Educación. Año I. N° 1. Editorial UNRC. Consultado en enero de 2014. Disponible en http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/index.htm

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Consultado en enero de 2014. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Devalle de Rendo y Vega (2000) Una escuela en y para la diversidad. Aique. Buenos Aires. Argentina.

Devalle de Rendo, A. (1996) La residencia docente una alternativa de profesionalización.Aique. Buenos Aires.Devalle de Rendo, A. (1996) La residencia docente una alternativa de profesionalización.Aique. Buenos Aires. Argentina.

Devalle de Rendo, A. (2010) La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros. Editorial Lugar. Buenos Aires. Argentina.

Deyka, Izarra, Lopez y Prince (2003) El perfil del educador. Revista de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Educación. Valencia. Carabobo, Venezuela. Consultado en Julio de 2013. Disponible en http://d3ds4oy7g1wrqq.cloudfront.net/nincarupel/myfiles/face21-7.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Edit. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Edelstein, G. (2011) formar y formarse. Ed. Paidos. Cuestiones de Educación. Buenos Aires. Argentina.

FatsiniMatheu, E. (2008) La incertidumbre del querer ser. Barcelona. España. Disponible en: http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/62.pdf.

Feldman, D. (1992) ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año I. N° 1. Noviembre de 1992. Pag. 54 a 63.

Fernández, M. (2008)Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. MoacirGodotti, Margarita Victoria Gómez, JasonMafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Edit. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P (2011) Pedagogía de la Autonomía. Ed. Revisada 2008. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (2008) El Grito Manso. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Gavilán, M. (1999): La desvalorización del rol docente, en: Revista Iberoamericana de Educación, 19. Madrid, OEI. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es

Gimeno Sacristán J. (1992) Profesionalización docente y cambio educativo, en Allaud y Duschatsky Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Edit. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

Gimeno Sacristán, J. (1998) Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. España.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2002) El ABC de la tarea docente. Aique. Buenos Aires. Argentina.

Ibáñez Mancera, M. (2008) Tiempo escolar y extraescolar de los jóvenes preparatorianos. Un estudio de caso. Revista Virtual Tiempo de Educar. Vol. 9. N° 18. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Jackson, P. (1998) La vida en las aulas. Ed. Morata. Madrid.

Lafont Batista, E.(1994) "La institución escolar; convivencia y disciplina", Tesis Norma, Grupo Editorial, Buenos Aires. Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006) Disponible en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Litwin, E. (2005) De caminos, puentes y atajos. El lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed "Educación y Nuevas Tecnologías" Disponible en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia1.php. Consultado en enero de 2014.

Marchesi, A. (2007) "Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores." Alianza Editorial. España.

Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Buenos Aires. Argentina

Pérez Gómez, A. (1993) Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. España.

PerezGomez, A; Barquin Ruiz, J; Angulo Rasco, J; (Editores) (1999) Desarrollo profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. Akal Textos. Madrid. España.

Perez Serrano, G. (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Editorial Muralla SA. Madrid. España.

Plan de estudios disponible en www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/hum_prof_educacion_especial.php#alcances.Consultado enero de 2014

Poggi, M., Frigerio, G, Tiramonti, G. Aguerrondo, I. (2001) Las Instituciones educativas. Cara y Ceca. Ed. Trokel. Bs. As. Argentina.

Poggliolini de Cano, M., (2005) La escuela en tiempos alterados. Propuestas desde la psicopedagogía. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.

Porlan, R. Rivero, A. (1998) El conocimiento de los Profesores. Díada Editora. Sevilla, España.

Sadovsky, P. y Lerner D. coord. (2006) Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva"

Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Edit. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Santos Guerra M. (1999) Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. N° 34. Pág. 39 a 59.

Sapiains Arrule, R. y Zuleta Pastor, P. (2001) Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: La escuela desde la desescolarización. Última década. Octubre. N° 15. Centro de Investigación y difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar. Chile. P. 53 a 72. Disponible en: http:// www.redalyc.uaemex.mx.

Schwartz, G. (1996) La Práctica en la Formación Docente en El compromiso institucional: repensar la formación docente. Secretaría Académica de la UNRC. Río Cuarto. Argentina.

Schwartz, G. Lladser, C. (2011) Desafíos en la Formación Docente Inicial. VI Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares y Colectivos de Maestros/as. Córdoba. Argentina.

Siciliani, N. (2008) ¡La escuela me tiene podrido! Digo, dicen, decimos...Sb Editorial. Buenos Aires. Argentina.

Sirvent, M. (2005) Problemática Actual de la Investigación Educativa. Material elaborado para el proyecto Margarita. Consultado en diciembre 2013. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf.

Soutu, R. (2005) Todo es teoría. Objetivos y Métodos de Investigación. Lumiere. Buenos Aires. Argentina.

Suarez, D. y Brito, A. (2001) Documentar la Enseñanza. El Monitor Nº 4. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible en: http://www.ipp-buenosaires.net

Tallaferro, D. (2006) La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educare. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316 - 4910 • Año 10, Nº 33. Abril - mayo - junio 2006. Pag. 269 a 273. Consultado en enero de 2014 disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20065/2/articulo8.pdf

Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Zabalza, M. (2004) Diseño y Desarrollo Curricular. Editorial Narcea. España

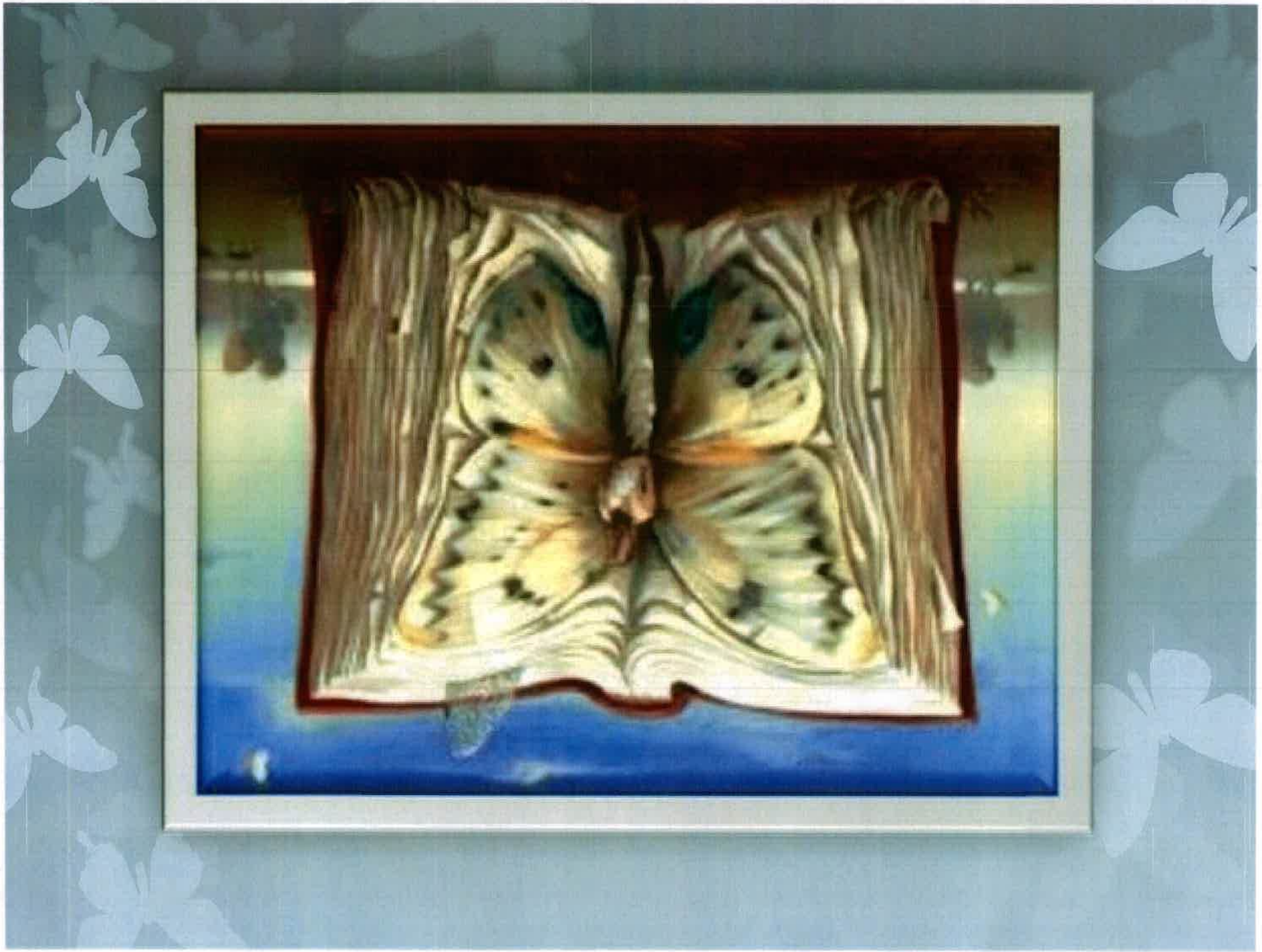
Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación y Universidad
Orientación Enseñanza y Aprendizaje

Perfiles profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas.

Desde las voces de futuros Profesores en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Maestrando: Mariana Gianotti

Directora: Ana Vogliotti



Perfiles profesionales, trayectorias educativas y representaciones sociales acerca de las prácticas.

Introducción. La hoja de ruta de la investigación.

Formación y prácticas de residencia en educación.

Aspectos epistemológicos y metodológicos,
del proceso de investigación

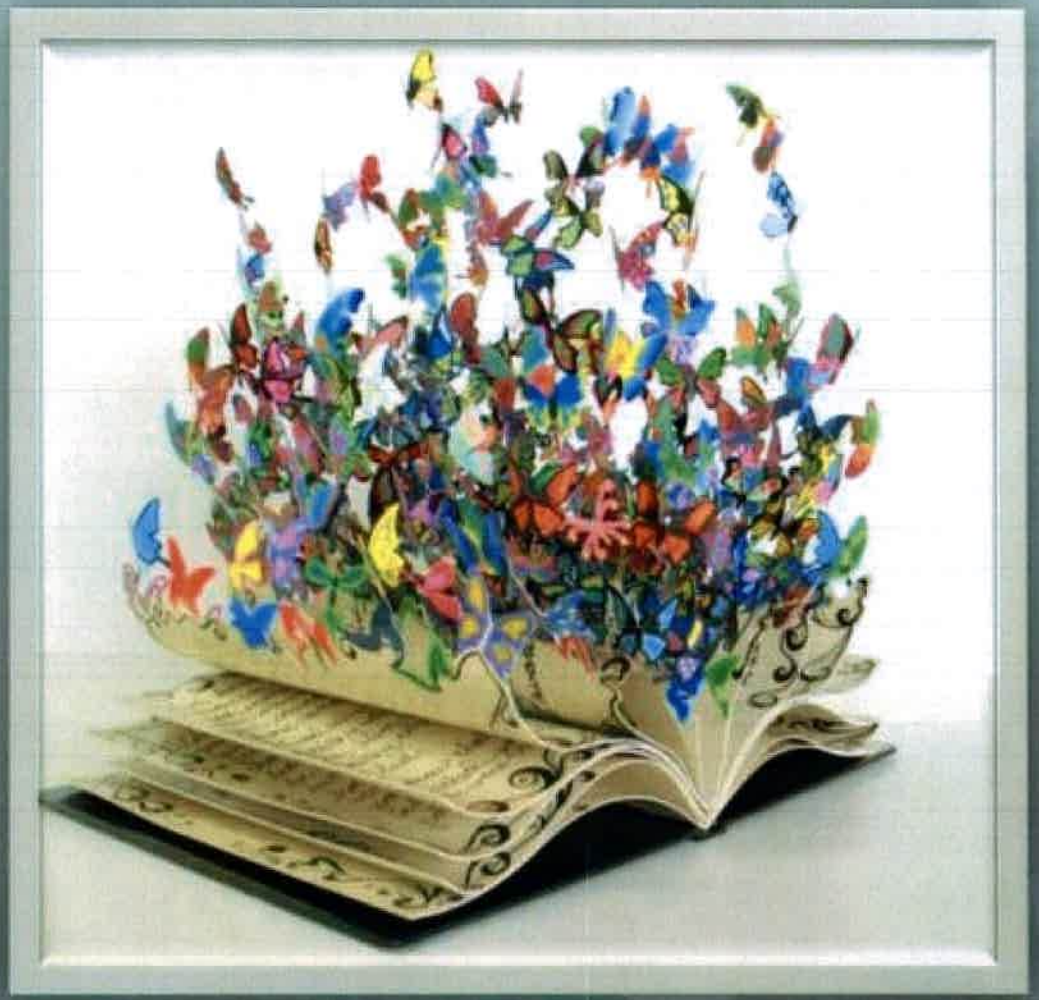
Trayectorias escolares y elección vocacional:
Hacia la construcción de un perfil.

Los momentos de las prácticas:
de mirar a los que saben a "jugar al como si..."

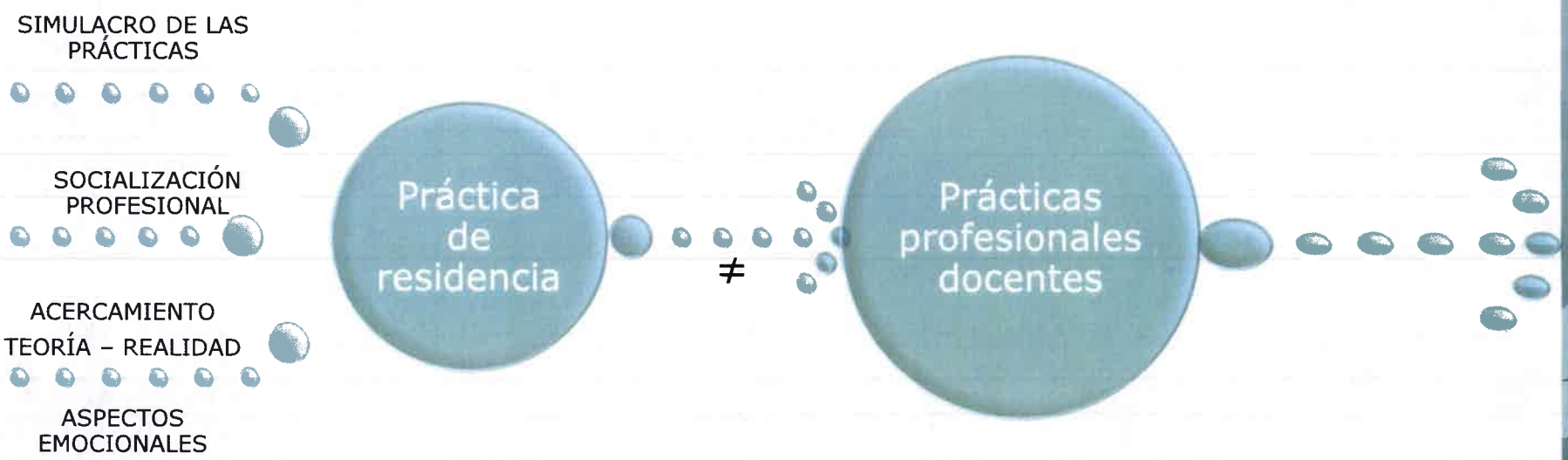
Mirando las prácticas desde afuera. Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial.

Conclusiones. Repensando los perfiles de los profesionales de educación especial

Formación y prácticas de residencia en educación.



CONCEPTOS CENTRALES



F O R M A C I Ó N P E R M A N E N T E

CONTEXTO INSTITUCIONAL - SOCIAL – HISTÓRICO - POLÍTICO

Aspectos epistemológicos y metodológicos, del proceso de investigación

PARADIGMA INTERPRETATIVO

CONTEXTO CONCEPTUAL

Conceptos centrales:
Práctica
Prácticas
Trayectorias de formación

Antecedentes:
Investigaciones sobre el docente y las prácticas

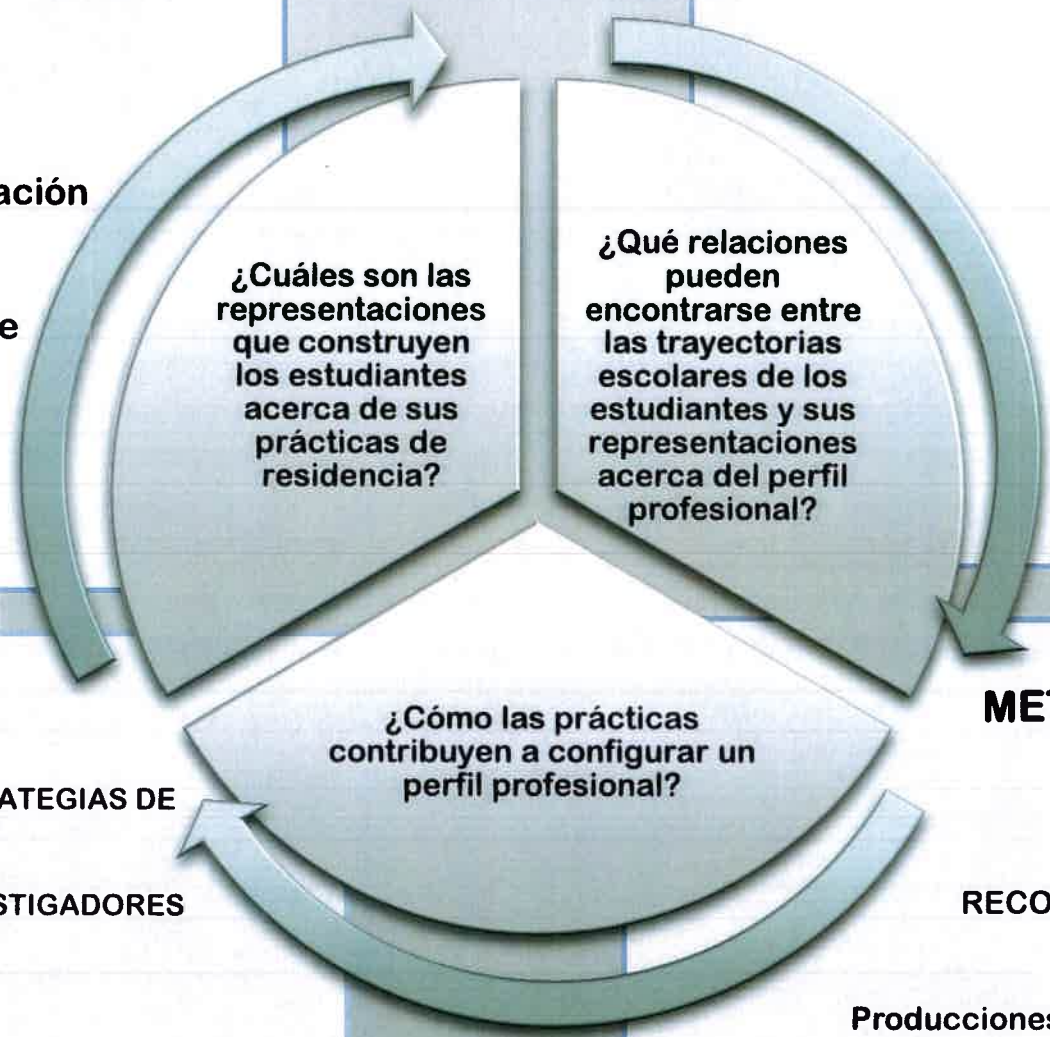
Educación común / Educación especial

PROPÓSITOS

Teóricos

Académicos

Personales



CRITERIOS DE CALIDAD

TRIANGULACIÓN DE ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

TRIANGULACIÓN DE INVESTIGADORES

CONFIRMABILIDAD

DOBLE HEREMNÉUTICA

VALIDACIÓN RESPONDENTE

ASPECTOS METODOLÓGICOS

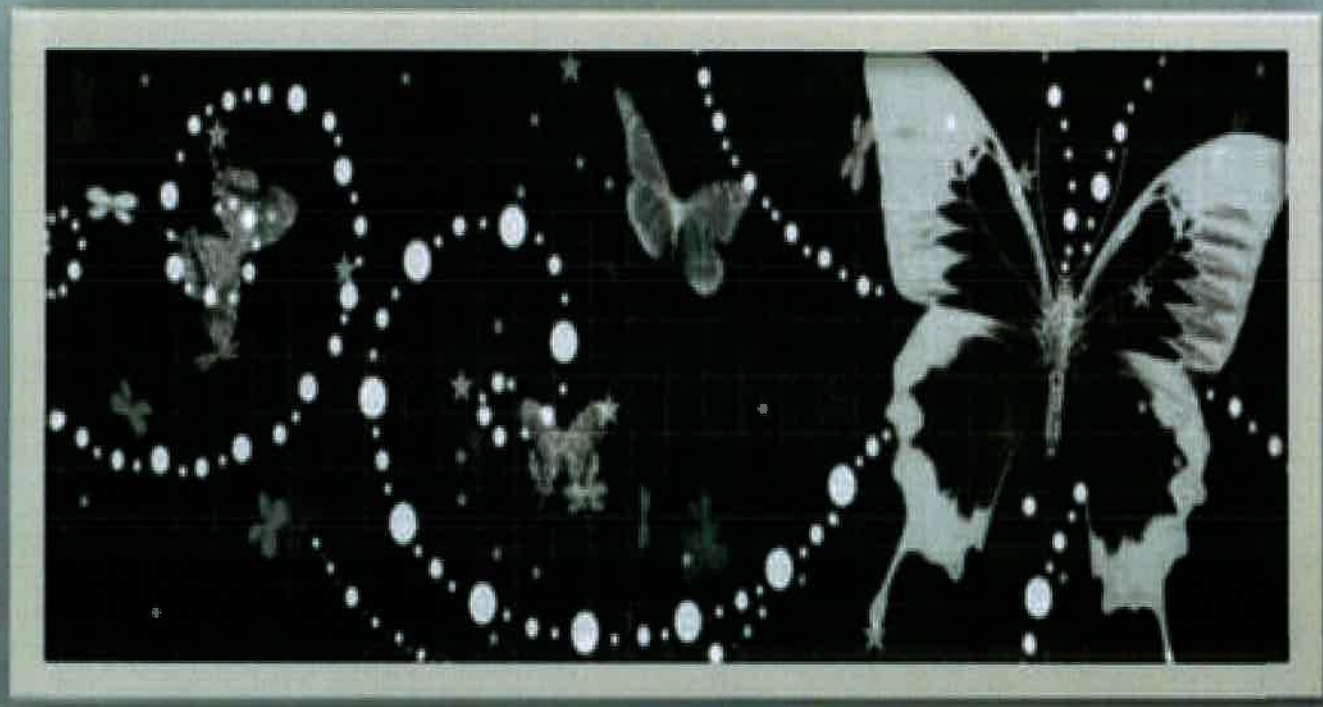
MUESTREO INTENCIONAL

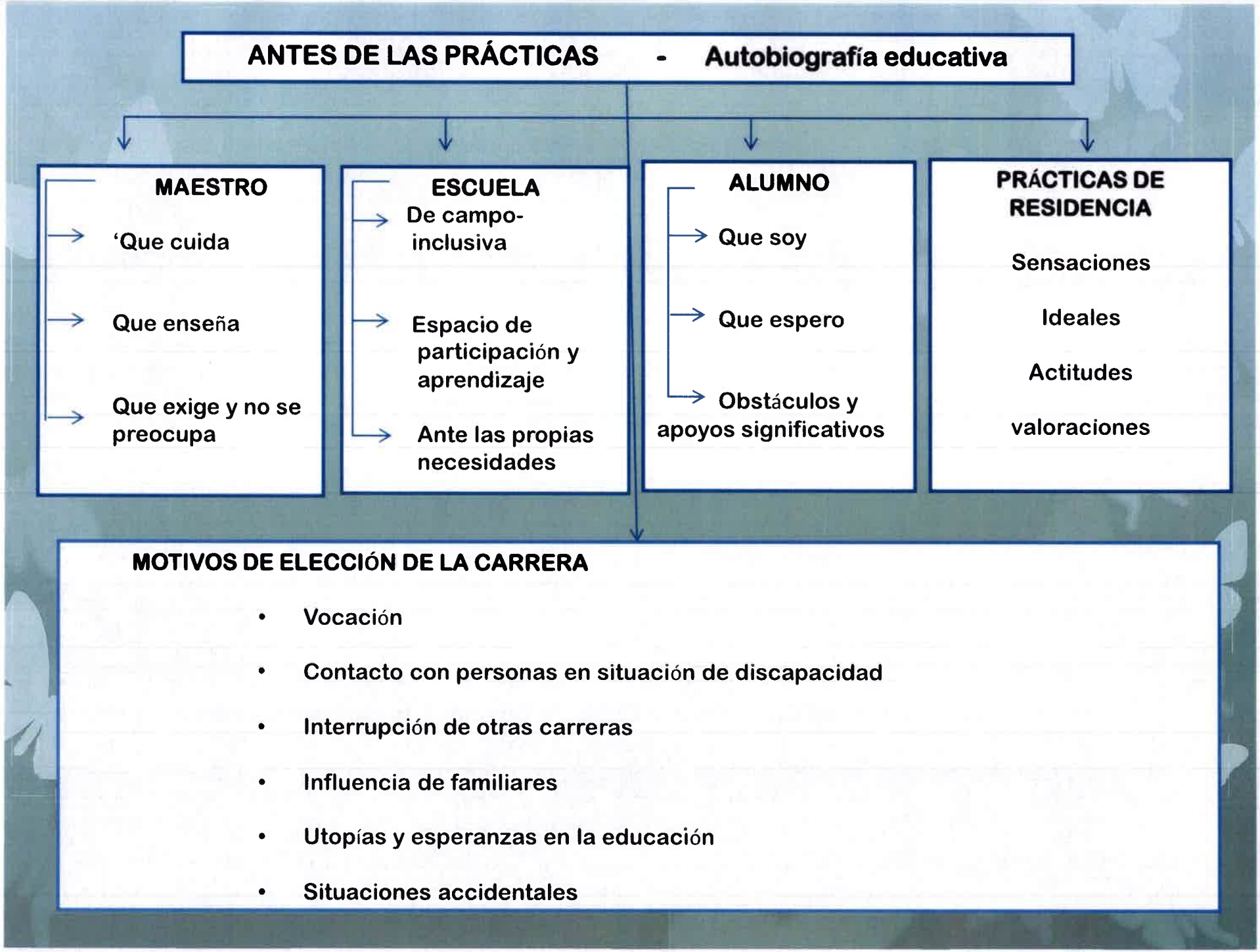
RECOLECCIÓN DE DATOS
Autobiografías
Diarios de Práctica
Producciones de clases y talleres
Autoevaluaciones

ANALISIS DE DATOS
COMPARACIÓN CONSTANTE

DISEÑO FLEXIBLE

Trayectorias escolares y elección vocacional: Hacia la construcción de un perfil.




ANTES DE LAS PRÁCTICAS - Autobiografía educativa
MAESTRO
'Que cuida
Que enseña
Que exige y no se preocupa
ESCUELA
De campo-inclusiva
Espacio de participación y aprendizaje
Ante las propias necesidades
ALUMNO
Que soy
Que espero
Obstáculos y apoyos significativos
PRÁCTICAS DE RESIDENCIA
Sensaciones
Ideales
Actitudes
valoraciones
MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA
• Vocación
• Contacto con personas en situación de discapacidad
• Interrupción de otras carreras
• Influencia de familiares
• Utopías y esperanzas en la educación
• Situaciones accidentales

Los momentos de las prácticas:
de mirar a los que saben a "jugar al como si..."

DIARIOS DE PRÁCTICA
LOS MOMENTOS DE LAS PRÁCTICAS

OBSERVACIÓN

Plano institucional

Plano áulico

Procesos de Planificación

PRÁCTICAS DE RESIDENCIA

Sujetos
Reglas del oficio
Puesta en acto de clases

SENTIMIENTOS
ACTITUDES
DESAFÍOS

ESTUDIANTE- PROFESIONAL
UNIVERSIDAD – ESCUELA
EVALUACIÓN – AUTOEVALUACIÓN

OBSERVACIÓN

Lo institucional en los centros de practica

Sorpresa ante lo natural – naturalizado

"¿no sentís que hay mucho ruido? ¿No te aturdís? ... A veces me asombran muchas cosas en esta escuela... pero lo que más me llama la atención es la actuación de algunos docentes, tan permisivos que aceptan muchas cosas que para nosotras son muy desconcertantes:" (D-27)

Críticas ante actitudes, objetivos y modalidades de trabajo

"Ella les habla pausadamente, los espera, la consultan. Se puede percibir que entre alumno - docente existe una relación de mucho respeto y cariño mutuo" (D- 8)
"Pensé que uno tiene que ser creativo, para que los chicos se estimulen" (D-15)

Crisis ante el grupo de sujetos con discapacidad

"tuvo varios ataques: se autolesionaba, se sacudía en el piso, lloraba, gritaba, revoleaba cosas, escupía, golpeaba a Verónica o a mí cuando nos acercábamos.... me parece que los casos son muy complejos" (D-4)

Valoraciones

"cuán importante es conocer a cada chico, cada interés, cada necesidad, a la hora de pensar en una actividad para ellos, pero también cuán importante es estar atenta y preparada a que alguna vez la situación no va a resultar como yo lo espero" (D-15)

Expectativas

Ante el propio potencial

"¿seré capaz de poder cumplir el rol que se aproxima?"(D-16)
"¿podre... seré capaz yo? (...) les cuento a fin de año cómo me fue" (D-20)

Ante el potencial de los estudiantes

Comencé a ver al grupo desde otros ángulos...darme cuenta que era un lindo grupo y qué debía aprovechar al máximo la experiencia (...) inclusive Jere, que tiene parálisis cerebral y no habla, se reía y se movía mucho en la silla... también me asombré de algunas habilidades de los chicos, en cuanto a habilidades prácticas... Me sorprendió."(D-15)

Sentimientos

"me genera una gran satisfacción cada logro de los chicos... Me alegra mucho... Es difícil, es desafiante!"(D-4)
"Me asuste ... estaba muy intranquila..." (D-15)
"...en realidad me da miedo, yo saludé y no recibí respuesta" (D-16)
"...hoy sentí pena por no poder comprenderlo."(D-4)

PLANIFICACIÓN
EL CUCO DE LAS PRÁCTICAS

La definición de los temas

"hoy me dieron el tema!! No sé cómo voy a hacer, no entiendo nada!! Estoy muy nerviosa!" (D-26)
"En realidad era un listado enorme de temas...para nosotras era mucho!"(D-27)

La evaluación y la autoevaluación

"hoy fue un día importante ya que entregamos las primeras planificaciones.
Primero las vio Gaby, que ya de entrada me hizo algunas correcciones y después
las llevé a dirección, espero que estén bien" (D-20)
"Será difícil (...) hoy le entregue mis planificaciones a Laura, quién me las corregirá (calculo que mucho) y me las dará mañana... entonces estoy segura de que mañana me quedaré hasta tarde "corrigiendo" lo que "esté mal"... por ser mi primera planificación debería estar todo el mundo conforme... yo creo haberla hecho bien"(D-16)

Los recursos

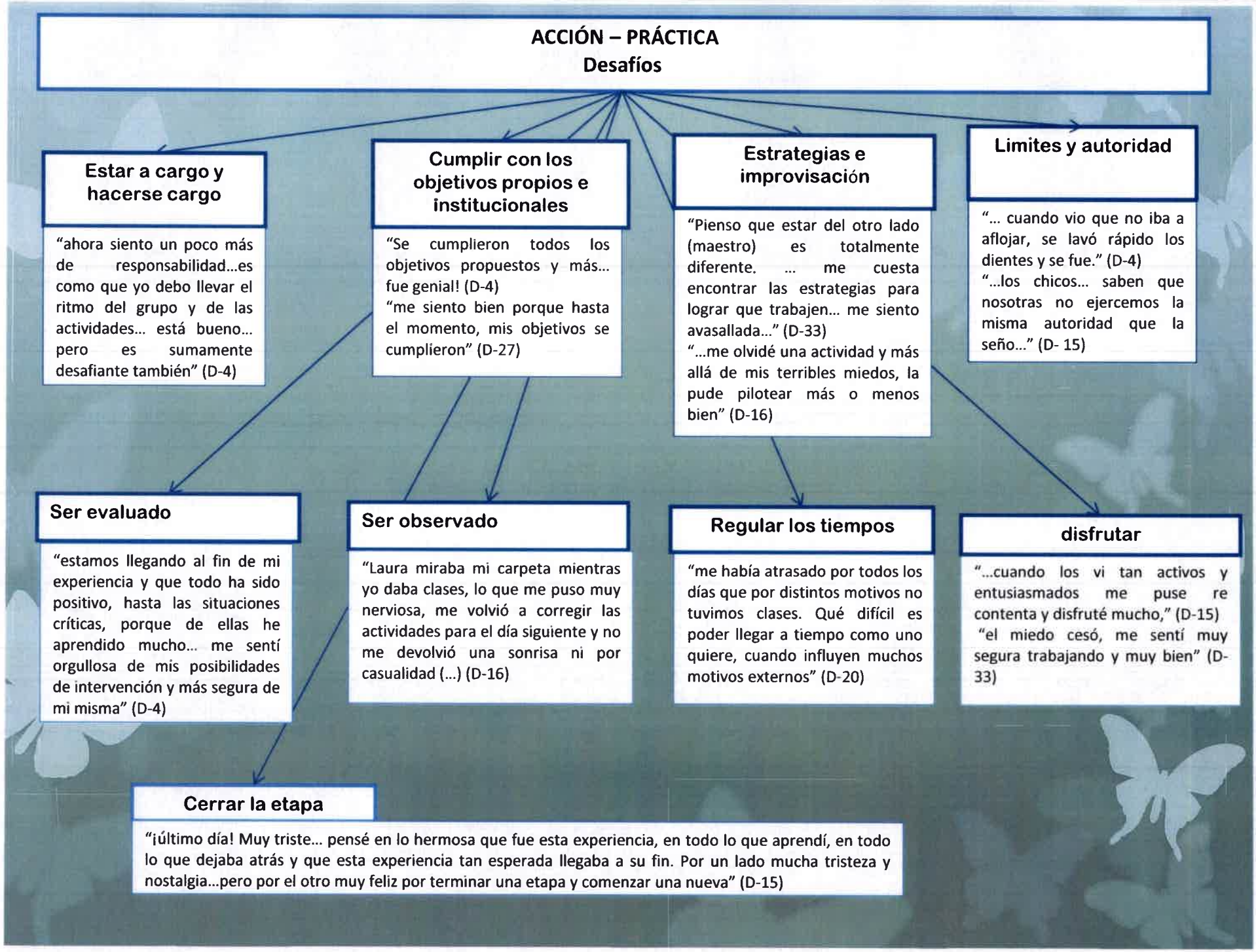
"esto me demostró que serán muchos los materiales concretos... la posibilidad de comprarme una alcancía (...) Desearía poder dejar las prácticas" (D-16)
"Otro día terrible, me quedé hasta muy tarde para terminar todo y mostrarle a Caro cómo quedó el material, gracias a mis amigas que me ayudaron, fueron a tomar unos mates y terminaron haciendo material para el calendario de Juan y Penchi" (D-26)

Limitaciones

"trabajan con actividades tradicionales que impulsan a la memorización y repetición continua. ... es algo a lo que me deberé amoldar o acostumbrar porque me decían que creían que era la mejor forma que ellas consideraban oportuna para que se dé el aprendizaje" (D-16)
"el tiempo creo que no me alcanza, igual sentí cierta tranquilidad cuando las profesoras de la cátedra nos alentaron a seguir trabajando. ... me da mucha bronca no poder hacer todo con tiempo, paciencia y todos los elementos" (D-16)

Sentimientos

"me surgen miles de interrogantes de por dónde iniciarme me da terror... me pone muy nerviosa el tema de lecto –escritura porque son muy precisas en ello y temo
hacerlo mal... no comprendo si es por el cansancio o la bronca que me da que la maestra me hable de manera sobrante" (D-16)
"me siento muy ansiosa porque ya empecé a realizar el trabajo de las planificaciones" (D-25)
"el sentimiento que tengo es de incertidumbre. Todavía no siento seguridad. Tenemos que empezar a planificar y eso me pone muy nerviosa" (D-27)
"Además me siento mal físicamente, mareada y muy nerviosa no me sale nada de nada. ... Hoy llegué al límite, me estoy esforzando y siento que no es suficiente...que no llego a concluir esto... que me supera" (D-16)
No asistí porque Agustina (hija) estaba enferma...en algunas situaciones de la vida la prioridad es la familia."(D-33)


ACCIÓN – PRÁCTICA
Desafíos
Estar a cargo y hacerse cargo
"ahora siento un poco más de responsabilidad...es como que yo debo llevar el ritmo del grupo y de las actividades... está bueno... pero es sumamente desafiante también" (D-4)
Cumplir con los objetivos propios e institucionales
"Se cumplieron todos los objetivos propuestos y más... fue genial! (D-4)
"me siento bien porque hasta el momento, mis objetivos se cumplieron" (D-27)
Estrategias e improvisación
"Pienso que estar del otro lado (maestro) es totalmente diferente. ... me cuesta encontrar las estrategias para lograr que trabajen... me siento avasallada..." (D-33)
"...me olvidé una actividad y más allá de mis terribles miedos, la pude pilotear más o menos bien" (D-16)
Limites y autoridad
"... cuando vio que no iba a aflojar, se lavó rápido los dientes y se fue." (D-4)
"...los chicos... saben que nosotras no ejercemos la misma autoridad que la seño..." (D- 15)
Ser evaluado
"estamos llegando al fin de mi experiencia y que todo ha sido positivo, hasta las situaciones críticas, porque de ellas he aprendido mucho... me sentí orgullosa de mis posibilidades de intervención y más segura de mi misma" (D-4)
Ser observado
"Laura miraba mi carpeta mientras yo daba clases, lo que me puso muy nerviosa, me volvió a corregir las actividades para el día siguiente y no me devolvió una sonrisa ni por casualidad (...) (D-16)
Regular los tiempos
"me había atrasado por todos los días que por distintos motivos no tuvimos clases. Qué difícil es poder llegar a tiempo como uno quiere, cuando influyen muchos motivos externos" (D-20)
disfrutar
"...cuando los vi tan activos y entusiasmados me puse re contenta y disfruté mucho," (D-15)
"el miedo cesó, me sentí muy segura trabajando y muy bien" (D-33)
Cerrar la etapa
"¡último día! Muy triste... pensé en lo hermosa que fue esta experiencia, en todo lo que aprendí, en todo lo que dejaba atrás y que esta experiencia tan esperada llegaba a su fin. Por un lado mucha tristeza y nostalgia...pero por el otro muy feliz por terminar una etapa y comenzar una nueva" (D-15)

Mirando las prácticas desde afuera.

Entre lo esperado y lo realizado por los futuros profesores de educación especial.

Representaciones gráficas / Lo esperado para las prácticas

Entre espacios y sujetos

Abierto - Cerrado

Adentro - Afuera

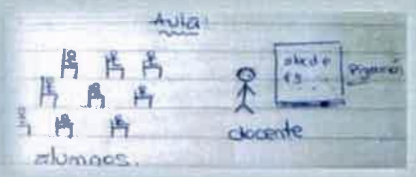
Presente - Ausente

Suspendidos – En la cuerda floja

Solo - Acompañado

Grupal - Individual

Idénticos – Diversos

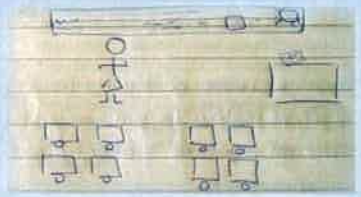


Educación durante toda la vida

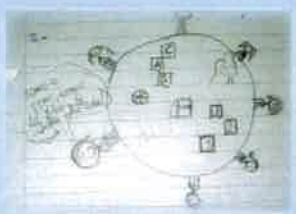
Representaciones gráficas / Lo esperado para las prácticas

Entre objetos y signos

Institución escolar tradiciones



Juego y diversidad



Guardapolvo

ideas/ afectos

Actitudes

Lo que llevan

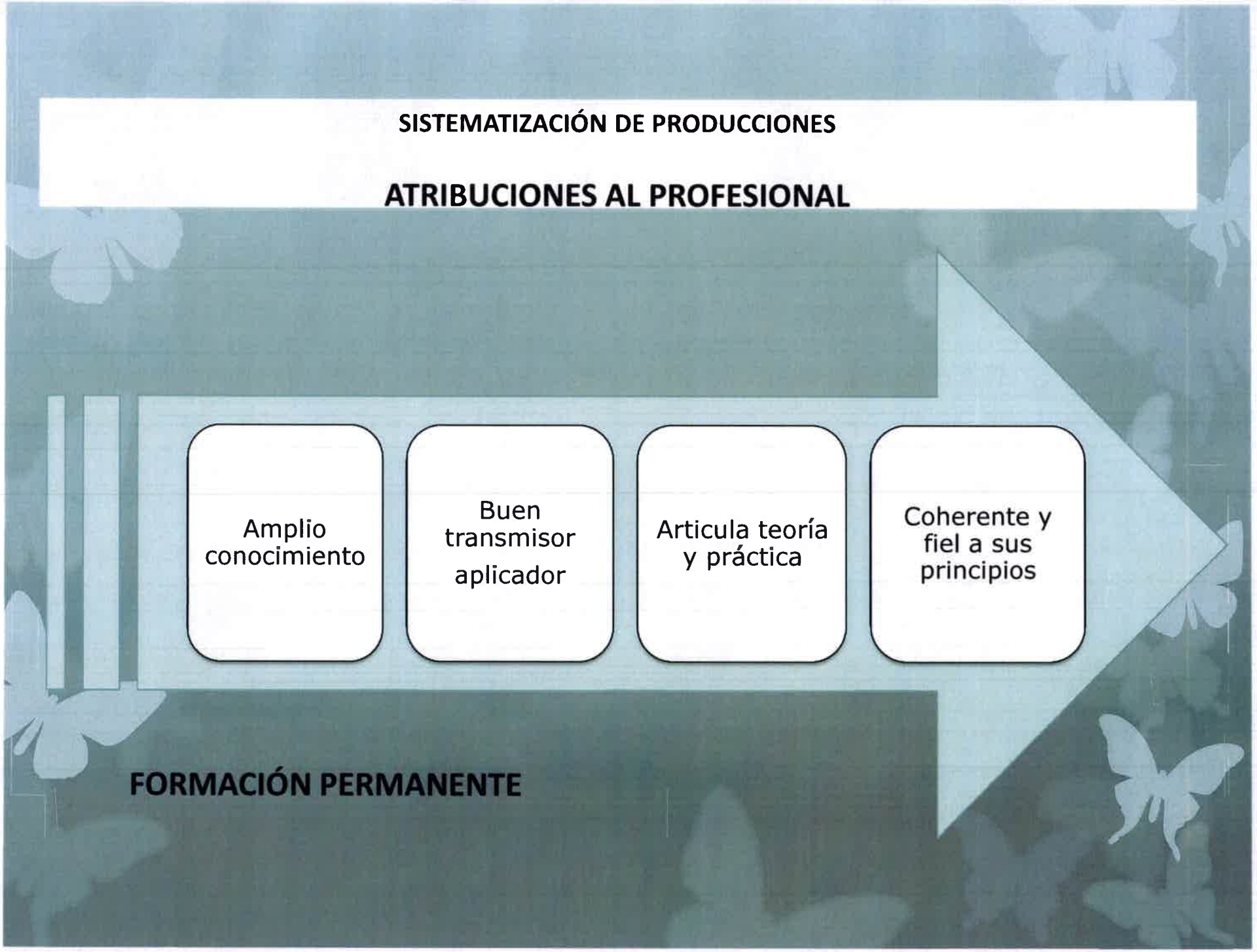
Poderes complementarios

Condicionantes de las prácticas

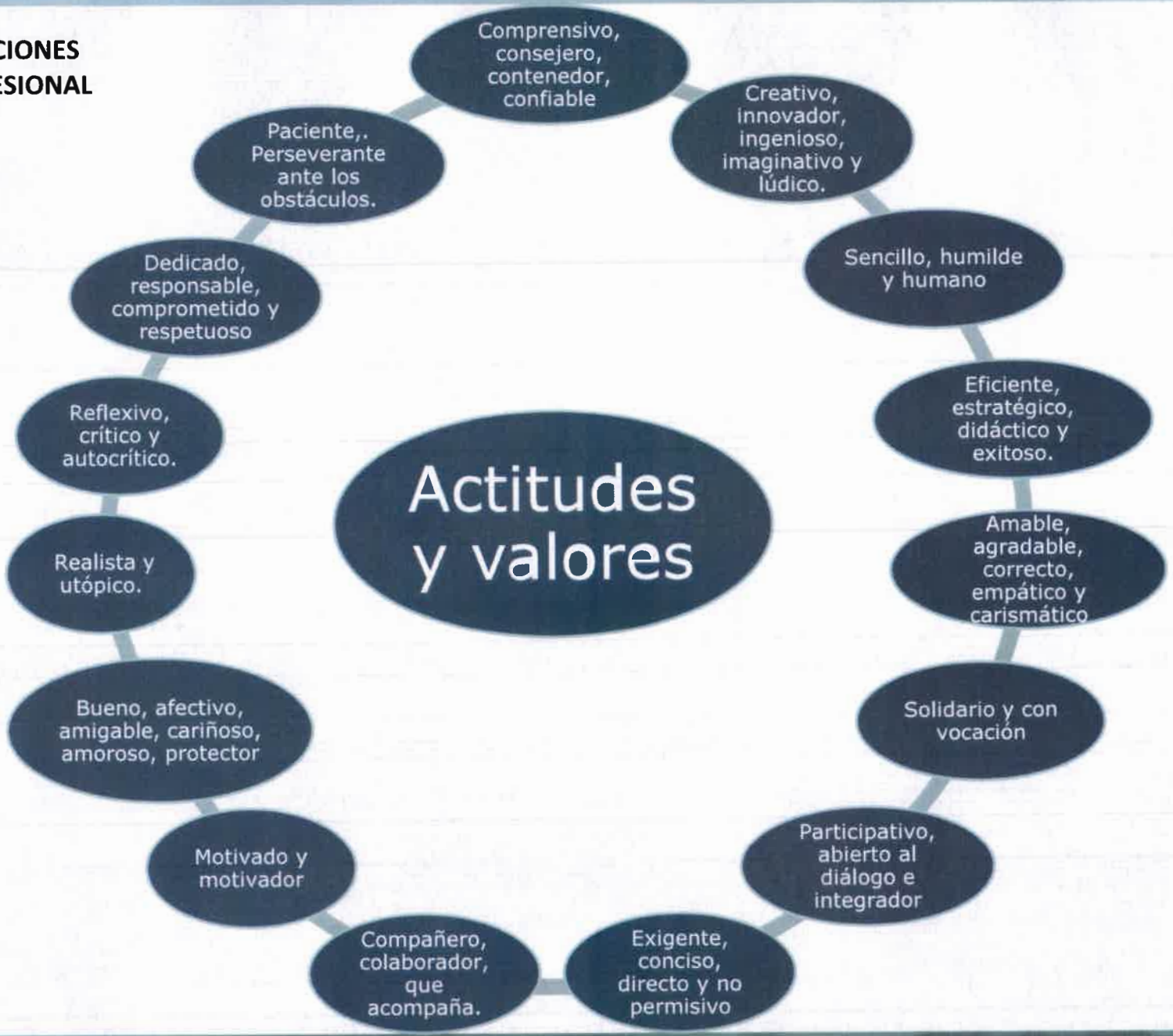
Atributos especiales

SISTEMATIZACIÓN DE PRODUCCIONES

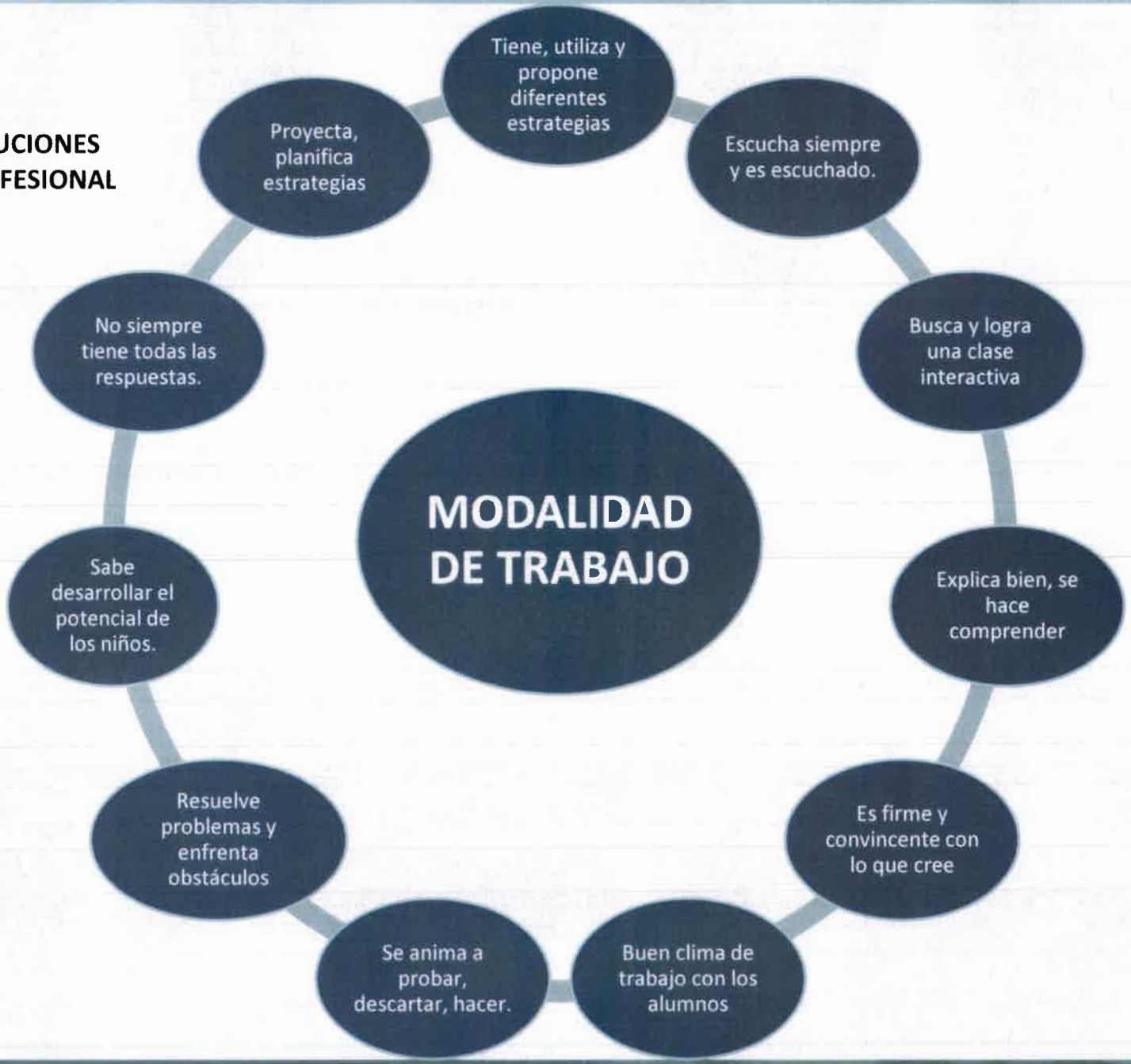
ATRIBUCIONES AL PROFESIONAL



ATRIBUCIONES AL PROFESIONAL

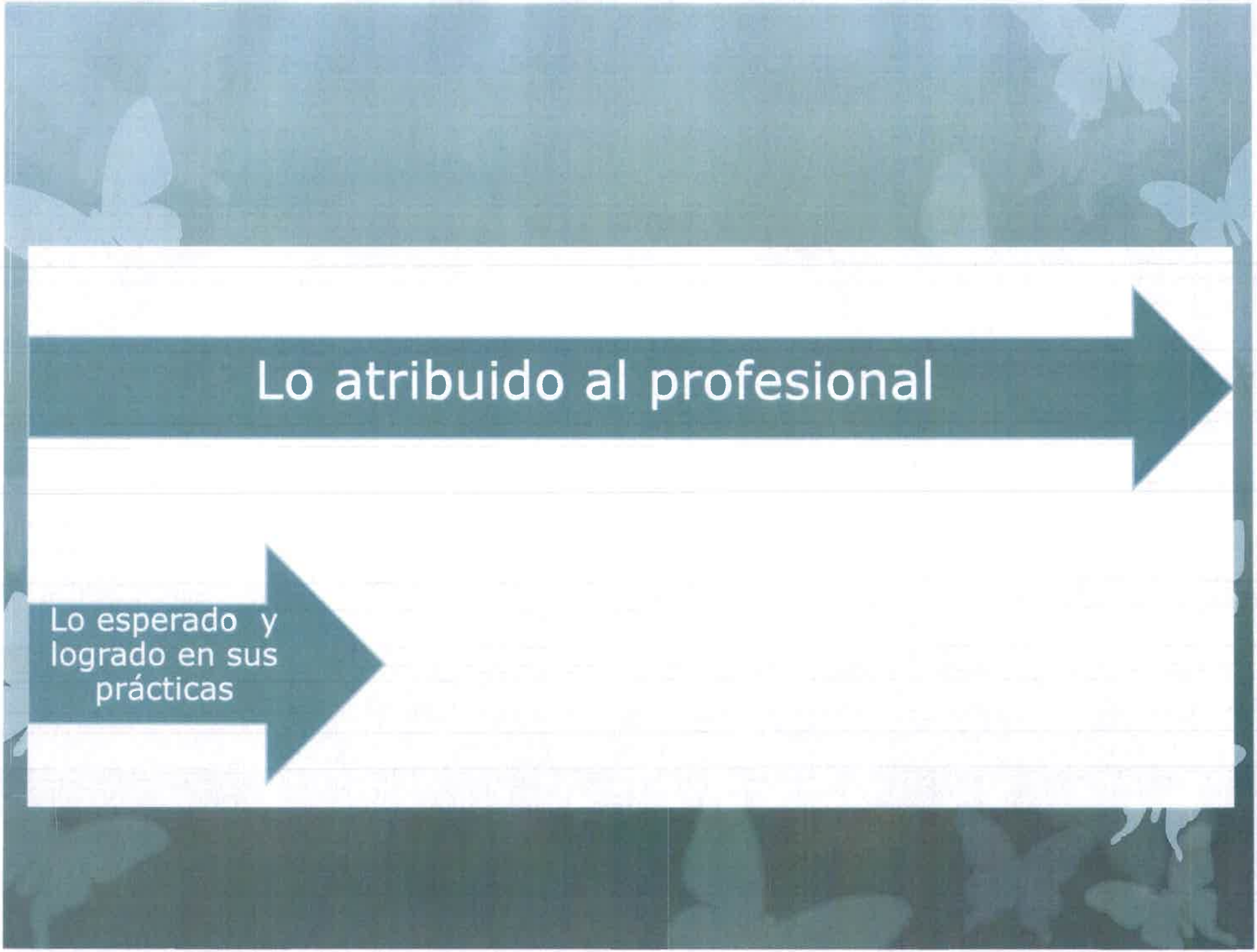


ATRBUCIONES AL PROFESIONAL



ATRBUCIONES AL PROFESIONAL

Entre aspectos Afectivos y académicos
NUEVOS SABERES
OTROS MODELOS
APRENDIZAJE SITUADO
VALORACIONES EXTERNAS
SENTIMIENTOS DE SATISFACCIÓN Y AUTO-VALORACIÓN
ATRIBUTOS PERSONALES
AFIRMACIÓN DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL
ACERCAMIENTO A LA REALIDAD
INTERPELACIÓN MÁS REALISTA A LA FORMACIÓN
LO EVALUADO EN LAS PRÁCTICAS
Entre el miedo y el aprendizaje


Lo atribuido al profesional
Lo esperado y logrado en sus prácticas

Repensando los perfiles de los Profesionales de educación especial.

PILARES DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

aprender a conocer...

operaciones vinculadas con aprender a aprender, con el manejo de estrategias intelectuales que den lugar al desarrollo de capacidades profesionales.

aprender a hacer...

operaciones efectivas de ejecución y de transformación, para poder actuar sobre el propio entorno.

aprender a convivir...

capacidad de expresión, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

aprender a ser...

como un proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que se potencien los rasgos de personalidad y se esté en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

REPENSAR POSIBLES CONFIGURACIONES DE PERFIL PROFESIONAL A PARTIR DE LAS VOCES DE LOS PRACTICANTES

El conductor que sigue la hoja de ruta

Capaz de seguir los pasos marcados por el conocimiento circulante en la institución.

Observa, pregunta y se adapta a lo conocido.

No asume riesgos innecesarios y mantiene el ritmo de trabajo sin salirse del camino aprendido.

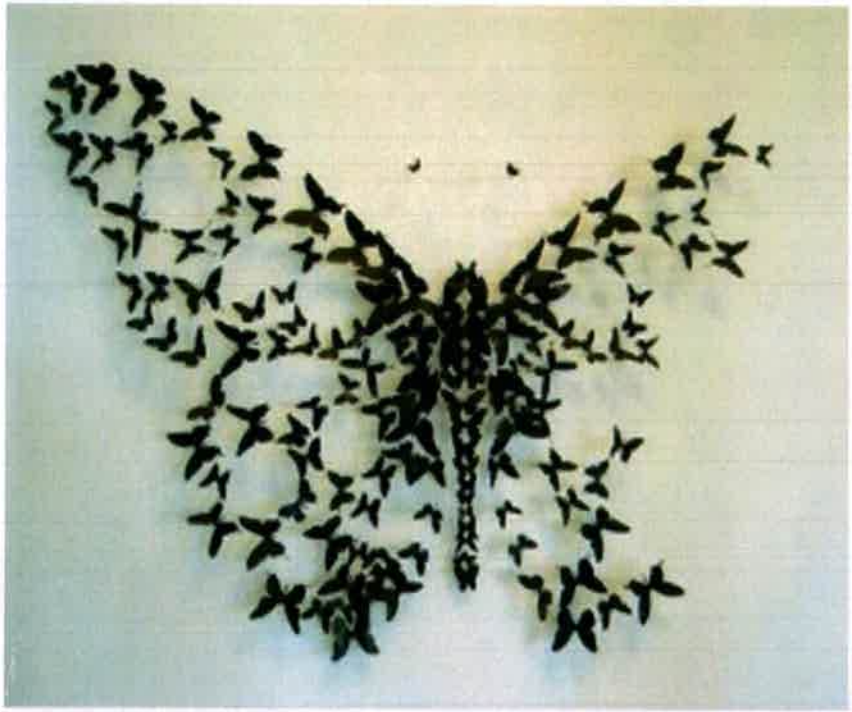
Planifica sus actividades y en general no se sale de lo establecido. Logra mantener el equilibrio en esa situación de estabilidad.

Es capaz de compartir el trabajo con otros, pero no de marcar la ruta.

Necesita ser orientado, se ajusta a las indicaciones que otros hacen.

Es inseguro y tiende a repetir lo que hizo con buenos resultados. Es perseverante, organizado, previsor y estructurado.

El mecánico que arregla y soluciona



Intenta reparar el daño. Encuentra en su tarea cotidiana espacios para resolver problemas.

Es estratega. Encuentra qué hacer y qué decir ante cada situación.

Tiene rutinas a seguir para dar respuesta a las situaciones planteadas.

Valora la experiencia vivida como fuente de recursos.

Planifica y prevée los problemas posibles para poder plantear a cada obstáculo una solución

Se muestra autosuficiente aunque es temeroso por lo que busca la seguridad en lo conocido.

Trabaja en grupo, aunque no parece necesitarlo para tomar decisiones.

El aventurero que explora el entorno y busca el camino

Capaz de hacer camino al andar.

Si bien conoce las reglas institucionales, no se ata a cumplirlas.

Explora el entorno para encontrar nuevas maneras de hacer, nuevas respuestas.

Se maneja con responsabilidad pero con autonomía.

Lo motiva correr riesgos y tomar decisiones para resolver las situaciones imprevistas.

Es alegre y seguro, pero su actitud a veces dificulta la convivencia con su equipo de trabajo.

Suele ser visto como líder, por su seguridad personal.

El intelectual
que piensa, diseña y hace.

Centra su accionar en lineamientos teóricos, en la razón.

Planifica metódicamente su tarea en función de las reglas institucionales y académicas.

Es reflexivo, activo en la búsqueda de nuevos saberes que fundamenten sus decisiones y sus acciones.

Tiende al individualismo y buscan la concentración.

Tiene actitud de investigador. Busca explicar o comprender.

Es seguro en las decisiones.

Distancia componentes afectivos que están involucrados en su accionar.

El artista que sueña y siente

Es inquieto, se moviliza en busca de sus sueños de libertad y construye conocimientos en función de ellos.

El conocimiento es considerado una estrategia para la transformación. Busca hacer y transformar.

Es extrovertido, comunicativo y crítico.

Los límites institucionales no lo coartan en sus capacidades creativas.

Si bien busca protagonismo, necesita agruparse. Escucha y reclama ser escuchado.

Es capaz de estar al frente a la hora de gestionar, tiene características de líder.

Es muy sensible y logra ponerse en el lugar del otro.

Las situaciones injustas dan motivo a sus luchas. Los aspectos afectivos y humanos dan direccionalidad a sus decisiones y a sus acciones.

Disfruta ante los logros y sufre ante las dificultades.

Trayectorias educativas y vitales
Formación
Currículum único
CONDUCTOR
MECÁNICO
AVENTU-RERO
INTELEC-TUAL
ARTISTA
✓ DIVERSIDAD COMO PONTENCIALIDAD
✓ CAMPO LABORAL CON AMPLIAS Y DIVERSAS DEMANDAS.
✓ INSTANCIAS DE REFLEXIÓN ENTRE FORMADORES PARA DIVERSIFICAR LA FORMACIÓN
✓ ¿PLANES DE ESTUDIOS MÁS ABIERTOS?

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano, Ventana sobre la memoria.

MUCHAS GRACIAS