

La inclusión educativa como experiencia en la formación del profesorado en Historia

*Beatriz Angelini**
*Susana Bertorello***
*Silvina Miskovski****

*

Universidad Nacional
de Río Cuarto, Córdoba.
Argentina.
bangelini@hum.unrc.edu.ar

**

Universidad Nacional
de Río Cuarto,
Córdoba. Argentina.
susanabertorello@gmail.com

Universidad Nacional
de Río Cuarto, Córdoba.
Argentina.
smiskovski@hum.unrc.edu.ar

Resumen

En esta comunicación, describiremos la experiencia de trabajo de las Prácticas Socio comunitarias (PSC) “Incluyendo a todos en el conocimiento del patrimonio cultural e histórico local para la construcción de identidad y ciudadanía” realizadas por las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica Profesional Docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la escuela especial Castro Cambón de la ciudad de Río Cuarto.

Palabras clave: Inclusión, prácticas Socio comunitarias, formación docente, trabajo colaborativo

Educational inclusion as an experience in teacher training in History

Abstract

In this communication we will describe the work experience of the Socio-community Practices (PSC) “Including everyone in the knowledge of the local cultural and historical heritage for the construction of identity and citizenship” carried out by the chairs of Didactics of Historical Processes and Professional Practice Professor of the teaching staff in History of the UNRC and the special school Castro Cambón of the city of Río Cuarto.

Keywords: *Inclusion, Socio-community practices, teacher training, collaborative work.*

RESEÑAS N° 21

AÑO 2022

[pp. 123 – 136]

Recibido: 18/02/2022

Aceptado: 27/05/2022

ISSN 2796-9304

Introducción

Ante un escenario educativo diverso que presenta demandas en torno a la inclusión y la calidad educativa tal como es contemplado por la ley nacional de educación N° 26.206 y la ley provincial de Córdoba N° 9.870 es que desde las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica Profesional Docente del profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) nos vimos interpelados a pensar la formación docente de nuestros estudiantes atendiendo a este escenario.

En tal sentido, llevamos adelante dos líneas de acción, por un lado, desde las disciplinas antes mencionadas realizamos dos ediciones de Prácticas Socio Comunitarias (PSC), vinculadas a la temática junto a otras instituciones educativas públicas de la ciudad, una escuela especial y otra del nivel. Por otro lado, desarrollamos un trabajo colaborativo entre las disciplinas de la práctica profesional docente del profesorado de Historia y del profesorado en Educación especial de la UNRC.

Sobre los conceptos de Prácticas Socio Comunitarias y de inclusión

La Universidad Nacional de Río Cuarto incorpora, en el año 2009, prácticas socio comunitarias (PSC) a los planes de estudio, en el marco del desarrollo de su Plan Estratégico Institucional. Uno de sus objetivos es establecer un “Compromiso social mediante la construcción de redes territoriales”, como así también “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” (Resolución CS N° 322/09). De esta manera se pretende que, a través de estas prácticas, los estudiantes aprendan los contenidos disciplinares de las asignaturas de las que participan, mediante la realización de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas del territorio. Las mismas se sitúan dentro del marco de una epistemología del sujeto conocido, es decir:

La epistemología del sujeto cognoscente está centrada en el actor que conoce, en su mirada teórica y en su instrumental metodológico, y aborda a su objeto en una relación unidireccional (...) la distancia entre sujeto y objeto disminuye (...) Desde esta perspectiva, el conocimiento requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido, donde ambos sujetos se transforman. Los dos, con igual capacidad para

conocer, interactuar y así ampliar sus conocimientos acerca del otro, de sí mismo y de la relación cognitiva. Esto implica una construcción cooperativa del conocimiento donde la voz del sujeto conocido no se tergiversa o desaparece bajo los códigos y reglas del discurso científico legitimado. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 3)

Desde los fundamentos pedagógicos, se pretende que los estudiantes logren un aprendizaje experiencial, es decir, un aprendizaje situado, en contextos vinculados a su futura experiencia profesional. Es importante mencionar que el aprendizaje experiencial involucra la reflexión sobre la práctica misma a la vez que se

(...) aprende con otros de modo colectivo y construye un conocimiento que es compartido y socialmente distribuido, y de manera situada, ya que se desarrolla en un contexto sociocultural mediante proyectos o acciones de carácter práctico. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 4).

Los fundamentos curriculares las PSC se piensan desde una concepción del curriculum como praxis orientada por un interés emancipador:

Esto implica que las PSC, a través de la acción y la reflexión conjunta, ayuden a analizar: a) el sentido social y político de las prácticas que se realizan; b) las contradicciones existentes en ellas; c) el papel de las profesiones en la construcción y solución de los problemas de la comunidad; d) el origen o causas históricas de los problemas que se abordan; e) los intereses y supuestos ideológicos y teóricos que se expresan en las situaciones; f) las posibles acciones a realizar para transformar las situaciones de injusticia, desigualdad y opresión. (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020, p. 5).

Teniendo en cuenta estos fundamentos es que, desde las cátedras antes mencionadas, se curricularizaron las prácticas socio comunitarias que incorporaron experiencias de formación docente referidas a la normativa vigente acerca de la inclusión educativa, conceptos específicos de esta perspectiva y la experiencia propiamente dicha en el territorio dentro de instituciones de otro nivel educativo y modalidad.

En esta experiencia, entre los años 2018 y 2019, además de los equipos de cátedra mencionados, participaron los estudiantes que cursaban en ese momento y la escuela especial “Vicenta Castro Cambón”, que alberga a estudiantes con necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad, en particular estudiantes con disminución visual.

Partimos de un concepto de inclusión desde un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico que plantea la distribución de bienes simbólicos, pero también el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, cuyo principal destinatario es una población en situación de vulnerabilidad social. Así, la inclusión supone un sistema educativo unificado e integrado para todos, que conlleva una puesta en cuestión de nuestros sentidos y de nuestras prácticas. Se trata de la complementariedad de la educación común y de la especial para el desarrollo de trayectorias educativas integrales, donde la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Como expresa Borsani, estamos en un momento de transición del paradigma de la integración hacia un paradigma de la inclusión. El primero supone que el estudiante “diferente” es integrado a la escuela que continúa siendo tradicional, en donde la escuela común y la escuela especial comparten un currículo único (Ley Federal de 1993). Allí se realizan adecuaciones curriculares teniendo en cuenta las variables subjetivas, y donde la escuela especial, a través del maestro integrador, se hace presente en la escuela común para aportar métodos y recursos. El paradigma de la inclusión o Modelo Social de la Discapacidad, paradigma del Derecho, reivindica que las personas con discapacidad tienen capacidades y que al hablar de diversidad, estamos pensando en las necesidades de todos los estudiantes. Es decir, se corre la mirada del sujeto al contexto, del currículo común a las propuestas curriculares adaptadas a las necesidades de cada estudiante, de ahí la importancia de la construcción del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que consiste en la diversificación de propuestas y el trabajo en parejas pedagógicas (Borsani, 2018).

Otro concepto importante a tener en cuenta es el de accesibilidad siguiendo a Borsani “(...) la accesibilidad supone el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a un servicio; independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas (...)” (2018, p. 93).

Pensar la accesibilidad corre la mirada del sujeto al contexto para observar aquello que puede ser una barrera que impida el acceder al aprendizaje. Estas pueden ser actitudinales, comunicacionales, metodológicas, tecnológicas, etc. Para lograr esto, en las PSC, se plantearon propuestas diversificadas utilizando diversos recursos, trabajo en conjunto, dispositivos, distintos elementos para escribir (lápices, fibras) pizarrones colocados a la altura de las necesidades

de cada estudiante, hojas sueltas tamaño A4, máquina de escribir en braille, videos, adecuación de textos. Asimismo, se trabajó en instancias de visitas de los estudiantes a los lugares sobre los que se proponía la construcción de conocimiento histórico.

Pensando en la formación docente

Como mencionamos al comienzo de este escrito, las demandas que hoy interpelan a la escuela y a la enseñanza secundaria nos llevaron a pensar en la necesidad de buscar instancias concretas y significativas para la formación docente de nuestros estudiantes de la carrera del Profesorado en Historia. Especialmente, de contenidos, acciones y prácticas que atiendan a la diversidad presente en las aulas y que les permita, de esa forma, una preparación para su futura actividad docente, abierta a diversas situaciones escolares, a múltiples estrategias y que les permita aprehender metodologías de enseñanza que se adecuen a todos los estudiantes, partiendo de las potencialidades de cada uno.

Acordamos con los autores Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) que la formación docente debe potenciar las capacidades de los futuros profesionales para facilitar los aprendizajes de todos sus alumnos y para reflexionar continuamente sobre sus prácticas. Los autores exponen algunos modelos de formación docente que se relacionan con distintos paradigmas educativos, por ejemplo, se distinguen: el modelo tradicional (culturalista, academicista o contenidista), el personalístico (de corte humanista que basa su competencia profesional en la experiencia), el comportamental (competencial, técnico basado en el positivismo y el conductismo) y el reflexivo crítico (orientado a la indagación de las prácticas sin descuidar la formación teórica).

De acuerdo a las demandas que pesan sobre una escuela abierta a la inclusión y de acuerdo a las capacidades que acordamos con estos autores sería deseable que los futuros profesores desarrollen. Es que creemos que el modelo reflexivo crítico es el que puede brindar las orientaciones necesarias para atender al contexto del que venimos hablando.

Este modelo propone el desarrollo de un profesional reflexivo sobre sus propias prácticas, un observador participante dentro del aula, capaz de “planificar, desarrollar y evaluar su trabajo (...) que enseñe a los niños a resolver problemas (...)” (Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012, p 31). Asimismo, a diferencia de los modelos tradicional y comportamental que se apegan a los contenidos curriculares prescritos, el modelo reflexivo crítico posee una

disposición hacia un currículo flexible de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes (Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012).

Esta última mención es fundamental para responder a la diversidad que existe en las aulas a lo que debe sumarse la aplicación de variadas estrategias. Por otra parte, los autores mencionan que esto debe ser acompañado de una actitud favorable hacia la inclusión de estudiantes diversos, ya sea por su origen étnico, cultural, social, o por estudiantes que presenten necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad. Se entiende que las actividades de sensibilización en la formación docente inicial son clave para favorecer esta disposición.

Para terminar con este apartado mencionaremos recomendaciones que estos autores sintetizan acerca de la formación inicial docente para la inclusión, algunas de ellas tomadas de la UNESCO. Es importante incluir en la formación profesional: habilidades para el trabajo en equipo, estrategias de aprendizaje cooperativo, contenidos sobre necesidades educativas especiales (NEE), capacitación para construir materiales didácticos, disposición a flexibilizar el currículo, apertura para trabajar con las familias de los estudiantes, procesos de sensibilización, acercamiento a la cultura profesional de los profesores en educación especial, entre muchas otras recomendaciones.

Relato de la experiencia PSC 2018-2019

La misma tuvo como objetivo el trabajo colaborativo de las cátedras mencionadas con la Escuela Especial Vicenta Castro Cambón. Se proponía la comunicación de saberes históricos a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad (visual, por la especificidad de la institución, además de otras diversidades) incorporando en el trabajo áulico temáticas relacionadas a la historia de Río Cuarto. De esta forma, se esperaba, por un lado, contribuir a que los estudiantes de la Escuela Vicenta Castro Cambón pudieran acceder a algunos fragmentos de la historia local, entendiendo que esta acción implica garantizar el acceso a los bienes culturales y, por ende, un ejercicio más pleno de la ciudadanía. Por otro lado, se intentó fortalecer los trayectos de formación de los estudiantes del Profesorado en Historia a partir del acercamiento a otros contextos educativos y de la complementariedad de saberes.

En una primera instancia, los estudiantes del profesorado realizaron actividades de observación participante en el territorio escolar. Allí, los

estudiantes colaboraban con las docentes en el acompañamiento de los trabajos que se realizaban en el aula. Instancia que les brindó a los estudiantes del profesorado la oportunidad de conocer las características del trabajo áulico en ese contexto, así como las potencialidades de cada estudiante para pensar sus propuestas de enseñanza a posteriori.

En una segunda instancia, en un trabajo común de docentes y estudiantes de las cátedras de Didáctica de los Procesos Históricos y de la Práctica Profesional Docente se elaboró una propuesta de enseñanza para realizar un recorrido histórico de la plaza central de la ciudad de Río Cuarto. Este recorrido se pensó tomando determinados indicios de cada época histórica, lo cual nos pareció importante porque el eje a trabajar en la propuesta era el tiempo histórico.

La decisión de trabajar con la temporalidad histórica tiene que ver con una de las finalidades más importantes, a nuestro entender, a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza desde esta disciplina, como es el desarrollo del pensamiento histórico. Las dimensiones de las que se constituye este pensamiento están referidas al desarrollo de la conciencia histórica (vinculada al tiempo histórico), a la imaginación histórica (empatía y contextualización), el trabajo con fuentes y la representación histórica (narración y explicación) (Santisteban, 2010).

El tiempo histórico refiere a una construcción que abarca ciertas categorías nodales como son el cambio, la continuidad, la duración, los ritmos, así como la idea de pasado, presente y futuro, cuya aprehensión supera una concepción meramente cronológica del mismo. Es por ello que es importante trabajar sobre las relaciones pertinentes que se puedan reconstruir entre estas tres dimensiones: pasado, presente y futuro, para la generación de conciencia histórica y, para ello, se creyó oportuno situar a los estudiantes en el presente como punto de indagación a partir del cual gestionar el pasado de la realidad de la cual forman parte, a través del análisis de fuentes patrimoniales y testimonios diversos de experiencias cercanas a ellos (Santisteban y Pagés, 2011).

En este sentido y siguiendo a Tutiaux-Guillon (2003 citado por Santisteban y Pagés, 2011), la conciencia histórica permite “pensarnos en el tiempo, pensarnos como seres históricos, asignar un sentido al pasado y participar de la construcción identitaria” (2011, p. 234).

De acuerdo a la manera en que entendemos la conceptualización de la temporalidad histórica es que se trabajaron con los años de 1905, 1945, 1995 y 2018 tomando las transformaciones y continuidades que sufrió la plaza central de nuestra ciudad. Para desarrollar la secuencia, nuestros estudiantes realizaron videos basados en guiones que representaban historias elaboradas

por ellos mismos que evocaban distintas generaciones. De esta manera, se buscó acercar a los estudiantes de la escuela especial la percepción del paso del tiempo tomando las categorías “antes” y “ahora” en donde uno de los recursos fue ubicar, para cada período, a los integrantes de sus familias viviendo esas experiencias. Así es que se trabajó para la idea de antes con las distintas generaciones (bisabuelos, abuelos, papás) que aportaron al entendimiento de la temporalidad histórica, la memoria personal y colectiva de manera que se pudiera favorecer la interpretación de las fuentes histórico patrimoniales (Santisteban y Pagés, 2011). Es así que para el último período trabajado eran los estudiantes quienes visitaban la plaza porque a través de sus percepciones podían interpretar de manera más concreta el paso del tiempo, tanto a partir de la observación de los materiales de construcción como de las modificaciones urbanísticas que la misma ha presentado y también de sus usos sociales.

También se buscó estimular la imaginación histórica al momento de recrear los distintos tiempos trabajados, en donde se privilegiaban recursos como imágenes de la plaza acompañadas de sonidos que representaban el transcurrir de la vida de los riocuartenses en esas distintas épocas. Se favorecieron, como mencionamos, los usos públicos de la plaza en los distintos momentos históricos como por ejemplo el sonido de caballos andando por calles de adoquín en 1905; sonidos que daban a entender en 1945 los encuentros sociales conocidos con el nombre de “la vuelta del perro”, o la participación de bandas de música en ese entonces, o el sonido de la calesita que remite al año 1995, sonido de los colectivos y de la fuente de agua en la plaza de 2018.

Como hemos mencionado, la imaginación histórica es otra capacidad necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico. Permite la aproximación a las distintas épocas y reconstruir el relato histórico, donde las fuentes son escasas, a través de una disposición contextualizada para dar sentido a las evidencias del pasado como así también a las acciones de otros. Asimismo, este ejercicio de imaginación histórica colabora en el reconocimiento de otros puntos de vista, de otras creencias y de otras costumbres, como aquellas que tuvo por escenario la plaza central de Río Cuarto.

Creemos que este ejercicio fue favorecido con la visita de los estudiantes a la plaza central en donde, para llegar a ella, hicieron un recorrido por calles de adoquín que aún permanecen en la ciudad, se sentaron en los antiguos bancos de la plaza y también en los nuevos, escucharon el sonido de autos, colectivos, de la fuente de agua. Pudieron comprobar a través del tacto que todavía están los faroles antiguos, percibieron los aromas de las flores.

Pudimos observar que este recorrido permitió afianzar lo trabajado en el aula acerca del “antes” y el “después” en el sentido de trabajar cambios y continuidades de la misma. Permitió fortalecer los conceptos de cambio y permanencia de la plaza a través de la experiencia de observación, y la utilización de los distintos sentidos trabajados previamente (auditivo, olfativo, tacto).

Este ejercicio de imaginación histórica se pensó como un primer paso para, a posteriori, avanzar hacia formas más complejas de reconstrucción que promuevan el desarrollo de la empatía histórica, la cual, permitiría pensar futuros posibles de determinadas situaciones históricas e incluso de la situación actual. Con esto se promovería el pensamiento creativo en los estudiantes dando un sentido dinámico a la realidad social (Santisteban, 2010). Pensamos que esto favorecería a la construcción de ciudadanía, un ejercicio imprescindible que da sentido a la enseñanza de nuestra disciplina.

Como trabajo integrador de la experiencia, de manera conjunta, estudiantes de la carrera y del Castro Cambón elaboraron un folleto donde se indicaba los distintos momentos de la plaza con el objetivo de repartirlos en el día de la ciudad. En ese folleto, aparecen los cuatro momentos históricos trabajados. Esto para nosotros constituyó una instancia en la que se avanzó hacia la representación histórica como lo plantea Santisteban (2010), otra dimensión del pensamiento histórico, que tomó una forma secuencial al mostrar el antes, el después, las permanencias y los cambios.

Se logró que los estudiantes de la escuela especial buscaran aquello de la plaza que permanece y aquello que era propio de cada época. Así fue como se acordó que lo que permanece es la catedral, los faroles y los bancos y se identificó lo particular de cada época: caballos, carros y calles de adoquín para la primera etapa; la vuelta del perro, los autos y las bandas de música para la segunda etapa, calesita sin edificios para el tercer momento y la fuente y colectivos para la última etapa. El folleto se ilustró con dibujos y palabras escritas en braille que los estudiantes del Cambón propusieron.

Segundo año de la experiencia (año 2019)

En el segundo año del proyecto, se trabajó con los mismos estudiantes de la escuela especial. Se comenzó con un taller de sensibilización para los estudiantes que ingresaban a las materias de Didáctica y de la Práctica Profesional Docente, ya que algunos no habían participado en las actividades del año anterior. La experiencia se realizó en la escuela especial y consistió en recorrer la escuela y la cuadra con los ojos tapados y con el bastón. Los estudiantes de la carrera se

vieron impactados ante diversas sensaciones que generaba dicho recorrido y el tener que ubicarse a partir de sonidos, voces.

En este año, se dedicaron algunas clases a recuperar contenidos trabajados en el año anterior en la escuela especial Vicenta Castro Cambón como es el caso del tiempo histórico a lo que se sumó el concepto de espacio. Para ello, se definieron como contenidos y aprendizajes a desarrollar la identificación y representación de los nodos identitarios de la ciudad de Río Cuarto que tienen que ver con los siguientes espacios: la escuela especial Vicenta Castro Cambón, Plaza Roca, Palacio Municipal, Centro cultural el “Andino”, puentes: Alberdi, Juan Filloy, Carretero, Gobernador Obregón Cano e Islas Malvinas y Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se elaboraron distintas secuencias didácticas, cada una trabajaba un nodo identitario, las mismas se desarrollaban en el aula de la escuela especial y posteriormente se realizó un recorrido por la ciudad visitando los distintos nodos antes trabajados. En las secuencias, se partía de preguntas problematizadoras que interrogaban acerca de la función de cada nodo. Durante el recorrido, se fueron tomando fotografías de los lugares, se fueron deteniendo en cada nodo. En el caso de los puentes, los estudiantes de la escuela especial pudieron percibir los distintos sonidos que se relacionaban con el tipo de materiales que se utilizó para su construcción. También se procuró desarrollar la orientación espacial de los estudiantes a través de reconocer hacia dónde conducían los puentes.

En una instancia posterior, se vuelve al aula de la escuela especial para poder hacer la representación gráfica de los nodos. Cada estudiante de la escuela especial, acompañado por estudiantes de la carrera, trabajó con un plano de la ciudad comenzando por ubicar la escuela Vicenta Castro Cambón y a partir de ella, dónde vive cada uno. Para esto, se utilizaron distintos materiales y de distintas texturas (hilos, plastilinas, goma EVA). Luego, con la ayuda de un plano ampliado en el pizarrón, se fueron identificando los nodos mencionados y, a través de esa actividad, cada estudiante pudo marcar un recorrido en el plano para llegar a ellos.

Para finalizar, se organizó una actividad en la escuela especial donde la estrategia utilizada fue la de desarrollar una actividad al estilo de una “búsqueda del tesoro”, que tuvo por finalidad reconocer los nodos identitarios a partir de ir ofreciendo pistas que tenían que ver con los mismos. A modo de ejemplo, una de las pistas decía “en la ciudad de Río Cuarto hay cinco... uno llegó a nuestra ciudad ya usado, otro une las Delicias con el Barrio Alberdi, otro tiene el nombre de un escritor, otro está sostenido por cables para no caerse

y el último fue inaugurado hace poco tiempo”. Para el reconocimiento de los nodos, además de las pistas que se les leían los estudiantes de la escuela especial utilizando los distintos sentidos, reconocían objetos creados por los estudiantes de la carrera de Historia vinculados a los mismos. Una vez que se reconocían los nodos identitarios, se escribía en un afiche los elementos que caracterizan a esos lugares, para qué se puede utilizar y, en algunos casos, se los describía teniendo en cuenta el “antes” y el “ahora”.

Dado que cada estudiante con necesidades derivadas de situaciones de discapacidad contaba con una manera particular de relacionarse con los contenidos propuestos, algunos desde lo auditivo, otros desde el tacto, mediante el reconocimiento de formas y objetos, otros desde la imagen, es que se propuso la utilización de distintos recursos como los expuestos. Así, se le otorgó un papel activo en la construcción del conocimiento histórico de la ciudad que posibilitó la instancia para desarrollar habilidades de representación, composición e inferencias (Anijovich, 2014). A ello se le sumó la salida de la escuela hacia esos lugares que se representaban en el aula. Esta actividad se vincula a lo que Anijovich señala sobre la continuidad que muchos pedagogos han planteado entre la escuela y la ciudad. Esta última como escenario de experiencias para la construcción de conocimientos significativos. En palabras de la autora:

La ciudad, en tanto artefacto, es como un texto, y en sus calles el ciudadano lee mensajes y a la vez escribe con sus acciones e interacciones su propia experiencia. El mapa y las fotos de una ciudad o el recorrido por ella nos permite reconocer la cultura del grupo que la habita, su sistema político, la relación entre lo público y lo privado, sus tradiciones, su pasado, y arriesgar apuestas sobre su futuro. Su trazado (...), los vacíos (...), las características de sus edificios (...) y la distribución de las actividades (...) son la expresión material de relaciones complejas, intangibles y contundentes. (2014, p. 76)

Algunas consideraciones finales

Esta práctica socio comunitaria estuvo situada entre el paradigma de la integración y el de la inclusión, por ello es que se trabajó con y desde la escuela especial Vicenta Castro Cambón. Consideramos que a través de acciones realizadas: clases conjuntas entre los estudiantes del profesorado en Historia y posteriormente entre ellos y los estudiantes de la escuela especial, así como

la elaboración de secuencias didácticas, materiales y salidas conjuntas a la ciudad, se pudo generar conciencia social y ciudadana sobre las políticas públicas con respecto a la diversidad y a la accesibilidad en beneficio de la inclusión educativa. También se pudieron aplicar los conocimientos adquiridos en los espacios curriculares de la carrera como son el tiempo histórico, la imaginación histórica, el trabajo con fuentes y la representación histórica para la resolución de problemáticas socio-educativas concretas, fortaleciendo la complementariedad de saberes por medio de una práctica pedagógica que atienda a la diversidad.

Respecto al trabajo conjunto con la comunidad, podemos decir que las PSC contribuyeron para el afianzamiento del nexo entre la universidad y la sociedad, promoviendo en los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad la accesibilidad a sitios históricos de nuestra ciudad. Como lo sintetiza un estudiante de la carrera: “experiencia fundamental que todo universitario debiera transitar porque nos permite valorar al otro y trabajar con el otro”.

Podemos agregar que fue una experiencia enriquecedora ya que los contactó con el aula, les permitió trabajar teniendo en cuenta finalidades específicas en relación con las necesidades particulares de los estudiantes. Pensar qué hacer en un curso que siempre es heterogéneo, la importancia del seguimiento personalizado del estudiante, la planificación de actividades y el trabajo en equipo. En palabras de unos de los estudiantes participantes: “entender la enseñanza dentro de la diversidad”.

Para nosotras esta experiencia nos permitió salir del aula y trabajar con los estudiantes del profesorado en otra situación con otros docentes (colegio Cambón). Según otro testimonio: “hay posibilidades infinitas de pensar una tarea (...) la importancia de ser creativo y animarse al cambio”.

A medida que se realizaron los materiales didácticos, por ejemplo, guiones acerca de distintos momentos históricos de la plaza central de la ciudad de Río Cuarto y videos, se fue enriqueciendo y construyendo el proceso de enseñanza y aprendizaje que potenció el trabajo colaborativo. En palabras de los estudiantes, fue importante “el contacto con otros compañeros de la carrera y con los profesores”.

Los estudiantes que cursaban Práctica Profesional Docente consideraron que esta experiencia (construcción de secuencias, pensar diversas estrategias, realizar diversos recursos didácticos) fue “un gran aporte para cuando lleguemos a realizar la práctica final”. Mientras que los estudiantes de didáctica consideraron que ir a observar, realizar actividades junto a sus compañeros e

ir al colegio les facilitó la realización de la secuencia didáctica (siguiendo los diseños curriculares de la provincia de Córdoba) con la que se evalúa dicha disciplina.

Por todo lo explicitado anteriormente, consideramos necesario continuar y profundizar con cada una de estas acciones dentro de la formación docente del futuro profesor en Historia, dado el escenario educativo que presenta demandas en torno a la inclusión educativa.

Dicha continuidad queda plasmada en el proyecto de práctica socio comunitaria “Ser profesor de Historia y de Geografía. Pensando en la atención a la diversidad en contextos áulicos del siglo XXI” (2020-2022), conjuntamente con las cátedras de Práctica y Didáctica de los Procesos Históricos del profesorado en Historia y Didáctica y Práctica de la enseñanza en Geografía del profesorado en Geografía (UNRC), la escuela especial Castro Cambón y una escuela secundaria de la ciudad. Además, estamos llevando un proyecto de trabajo colaborativo entre estudiantes de la Práctica de enseñanza de la Historia del profesorado en Historia y de Práctica de enseñanza especial del Profesorado en Educación Especial de la UNRC en el contexto de sus prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Magisterio del Río de la Plata.
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas socio comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio educativo. *Revista de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8967>
- Santisteban, A. y Pages, J. (2011) Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pages, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 229-247). Síntesis.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf