

## CONSIDERACIONES DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNESP FCLAR SOBRE SU FORMACIÓN COMO PROFESORES EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

*Recibido: 11 diciembre 2018 \* Aprobado: 9 febrero 2019*

MARÍA ODETE DE MATTOS

*Universidade Estadual Paulista de Brasil  
mom.t.t@hotmail.com*

### Resumen

Presentamos aquí un recorte una investigación desarrollada con los alumnos del último curso de Pedagogía de la UNESP-FCLAr de Brasil, para la formación de profesores de la enseñanza fundamental regular de 1º a 5º año, sobre la percepción que tienen de su formación como futuros docentes para una escuela inclusiva en el plan de estudios cursado. Desarrollada a lo largo del año 2016 con todos los alumnos cuarto y último curso de esta Graduación, mediante un cuestionario y análisis documental de fuentes directas del Proyecto Político Pedagógico a partir de una metodología cualitativa de estudio de caso pudimos observar que hay una concentración de la formación específica en una única asignatura y que, aunque recuerdan muchos contenidos básicos, hay una fragilidad en su formación pues los contenidos están muy dispersos y de alguna forma con poca consistencia, al ser recordados por pocos alumnos; incluso hay contenidos básicos que muchos alumnos no recuerdan que hayan sido estudiados. Por todo ello se puede concluir que esta graduación, en concreto, no forma en competencias docentes para un tratamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas regulares, desde la percepción que los propios agentes manifiestan.

*Palabras clave: Escuela Inclusiva, Formación de profesores, Competencias docentes, Plan de estudios universitarios.*

### Abstract

This study is a survey of research with students of education from UNESP-FCLAr, a University from Brazil. The aim is to form basic education teachers and explore the perceptions of these as future teachers for an inclusive study plan. The survey was carried during 2016 with students from the fourth and last course by answering questionnaires and carrying on documentary analysis from "Political Pedagogic Project" from a qualitative methodology approach in a single subject and, though recalling basic tenets. Some issues like the weakness of the basic contents and lack of conceptual formation, as well as little consistency of contents popped up. The paper concludes that these students were not fully competent for an inclusive treatment of infant students, accounting in their own opinions.

*Keywords: inclusive school, teacher's formation, basic competencies, curriculum.*



## Introducción.

**C**onsideramos que la formación inicial de profesores y cómo está organizada en este momento tiene un importante margen para su mejora, basados en las múltiples manifestaciones sobre el asunto como apuntan Saviani (2005, 2009), Gatti y Barreto (2009) o Gatti (2010). Los estudios citados también indican que la formación de profesores ha sido un problema desde hace años en el sentido de para qué tipo de escuela preparan. A este respecto, Silva y otros (1991) hacen la siguiente consideración:

[...] denuncian la falta de precisión sobre cuál es el perfil deseable para ese profesional, y diferentes obras, a lo largo del tiempo, hacen críticas a los currículos estudiados que son calificados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideran, así mismo, que las diferentes reformas acabaron por desvirtuarlos cada vez más volviéndolos, en su mayoría, currículos de formación general diluida y formación específica cada vez más superficial. (Silva y otros, 1991, p. 135).

Los cambios en la formación de los profesores, a lo largo de los últimos años, han sido muchos y de gran importancia; sin embargo, las críticas se suceden, derivadas fundamentalmente de la inconsistencia de sus actuaciones en el aula, en razón de carencias formativas básicas, a veces ligadas a las propias instituciones formadoras, con miedo de cambios radicales y un conservadurismo institucional, como ya decían Gatti y Barreto (2009). Consideramos que estos desafíos y problemas, que la formación de profesores enfrenta, refuerzan la idea de que ser profesor no es una tarea fácil; pues cada vez aparecen más funciones a desarrollar y exigencias a cumplir, algo que forma parte del discurso sobre el tema ya hace algún tiempo:

El incremento de tareas lleva a los profesores a seguir por atajos, a economizar esfuerzos, a realizar solo lo esencial para cumplir la tarea que se tiene entre manos; obliga a los profesores a apoyarse cada vez más en los especialistas, a esperar que les digan que tienen que hacer, iniciándose un proceso de depreciación de la experiencia y de las capacidades adquiridas a lo largo de los años. (Apple y Jungck, 1990, p. 156). Es preciso preparar profesores, y también a toda la comunidad educativa, para que pueda concienciarse del proyecto común, que es la educación para todos y todas, y formar un ciudadano que sepa apropiarse de sus derechos y deberes dentro de un modelo de sociedad democrática y participativa.

1 Traducción del portugués por la autora

2 Traducción del portugués por la autora

### **Formación de profesores para la educación inclusiva en Brasil**

Haciendo una revisión sobre la trayectoria histórica de la inclusión, destacamos que en 1990 la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) de “Educación para todos”, seguida de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de la Convención Interamericana (Brasil, 2001) son las manifestaciones que sentaron las bases de la educación inclusiva como una meta a ser conseguida por las políticas educativas de los diferentes países. Con esto, el discurso de inclusión comenzó a aparecer y a ganar fuerza en Brasil, siendo una cuestión indiscutible en la política de estado como objetivo para alcanzar la igualdad entre todas las personas, considerando su diversidad.

Esta situación originó cambios significativos en los programas de formación de profesores; pues el sistema educativo brasileño pasó a dirigir sus políticas públicas para atender estos compromisos. “En la medida en que la propuesta de Educación Inclusiva pasaba a incorporar las políticas públicas del sistema educativo brasileño, las primeras experiencias de cambio curricular comenzaban a aparecer en los programas de Pedagogía de algunas Universidades” (Santos, 2002, p. 39).

Investigaciones brasileñas en diferentes contextos (Glat, 2000; Glat y Nogueira, 2002; Glat et al., 2003; Braun; Pletsch y Sodré, 2003; Glat y Pletsch, 2004; Pletsch, 2009; Glat et al., 2006; Pletsch y Fontes, 2006) indicaban la necesidad de mejorar la formación de profesores como condición necesaria para dar respuesta a la inclusión efectiva de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la enseñanza ordinaria en el modelo que se llamaría “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

La promulgación de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996) dio un impulso al cambio de concepto de la educación especial desde los enfoques inclusivos, con la determinación de la escolarización de todos los alumnos en la red ordinaria, siguiendo las orientaciones de la citada Declaración de Salamanca:

Art. 58. Entiéndase por educación especial, para los efectos de esta Ley, la modalidad de educación ofrecida preferentemente en la escuela ordinaria, para educandos con deficiencia, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación. (Redacción dada por la Ley nº 12.796, de 2013).

Art. 58.1. Habrá, cuando necesario, servicios de apoyo especializado, en la escuela ordinaria, para atender a las peculiaridades de estos alumnos de educación especial.

Art. 59. Los sistemas de enseñanza asegurarán a los educandos con necesidades especiales: (.../...) Profesores con especialización adecuada en nivel medio o superior, para atención especializada, así como profesores de enseñanza ordinaria formados para la inclusión de estos alumnos en las clases ordinarias. (Brasil, 1996, p. 27833).

A partir de estos presupuestos, las universidades brasileñas comenzaron a organizar sus cursos de Graduación en Pedagogía para maestros, en los que la inclusión sería un componente curricular obligatorio, pues todos los profesores deberían estar formados para atender a todos los alumnos, y construir currículos que respondiesen a las demandas que la sociedad pedía y a las necesidades que la nueva escuela inclusiva precisaba. Además se propuso que los profesores para proporcionar atención especializada (educación especial) comenzarían a ser formados en programas de post-graduación o especialización, tras su Graduación como maestros.

Así, en teoría, la formación generalizada de maestros para la educación inclusiva, debería reflejar un avance, sin embargo las normativas desarrolladas fueron más de carácter ideológico y se concretaron en acciones dirigidas a formar profesores para la educación especial en vez de formar profesores para la atención a todos los alumnos desde la perspectiva inclusiva.

El hecho es que, de manera general, las carreras para formar maestros no están preparadas para desempeñar la función de formar profesionales que sepan trabajar con la heterogeneidad propuesta en la inclusión. Eso es preocupante, pues los alumnos bien o mal están yendo para las escuelas ordinarias y cada vez más las clases se llenan de alumnos diversos, aunque, por lo que se evidencia, no al ritmo deseado. (Pletsch, 2009, p. 151).

En la práctica, son muchas las críticas al modelo, como muestran los comentarios de los futuros profesores. Algunas investigaciones (Grassi, 2010; Oliveira et al., 2012) ya indicaban claramente que estos alumnos dicen no están preparados para atender a los alumnos con NEE en las aulas ordinarias y que esta formación todavía no consigue llegar a los objetivos deseados.

Reflejamos los datos de una investigación desarrollada por Grassi, en la que cuestiona la preparación de los docentes para enseñar a alumnos con deficiencia, presentes en sus aulas ordinarias:

[...] 8% (2) se declararon preparados, 8% (2) no respondieron y 84% (21) dicen no estar preparados. De estos 21, 28,57% (6) alegan no tener conocimientos ni preparados para esa actuación, 18,87% (4) mencionan el no dominio de recursos alternativos para comunicación como el braille, la lengua de señales o el soroban, 4,76% (1) menciona no tener preparación psicológica para trabajar con alumnos con deficiencia, 4,76% (1) dice que lo que dificultaría su trabajo sería la impaciencia y la agitación de los alumnos, 9,52% (2) informa-

3 Traducción del portugués por la autora

4 Traducción del portugués por la autora

ron que, a pesar de no estar preparados. buscarían formación complementaria u orientación con otros profesores, 4,76% (1) alegó que la mayor dificultad sería a falta de estructura de la escuela (física y material), y 19,05% (4) apuntaron como dificultad la realización de adaptaciones del currículo y de los recursos materiales, por falta de conocimientos. (Grassi, 2010, p. 38).

Por otro lado, observamos que considerando las modalidades de atención educativa especializada, determinadas por la Política Nacional para la Educación Especial (Brasil, 2008), la formación de profesionales especialistas se comenzó a desarrollar como post-graduación en Educación Especial, sea como Especialización o como Maestría.

En consecuencia, algunas universidades propusieron cursos con diferentes títulos y contenidos, todos con el objetivo de formar para la atención educativa especializada, que la nueva organización escolar estaba pidiendo. De esta forma, detectamos varias denominaciones para estos cursos, tales como: Formación de Profesores en Educación Especial - apoyo a la escuela inclusiva; Formación de Profesores en Educación Especial - Área de Deficiencia Intelectual; Atención Educativa Especializada - Áreas de la Deficiencia Auditiva y de la Deficiencia Intelectual; Atención Educativa Especializada en la Perspectiva de la Educación Inclusiva.

El objeto de esta formación, en cualquiera de los casos, es formar a los profesores en Educación Especial para la atención educativa especializada y, así dar respuesta a las deficiencias físicas, mentales, intelectuales, sensoriales; Trastornos Generalizados del Desarrollo (TDGs), en sus diferentes modalidades, y la superdotación/altas capacidades, casi siempre en modalidades excluyentes como son las salas de recursos o la atención educativa especializada en el otro horario de la escuela.

En esta formación, muy específica y dirigida a los alumnos de la educación especial, identificamos asignaturas como:

- a. Educación en y para la diversidad.
- b. Deficiencia Intelectual.
- c. Altas Capacidades y/o Superdotación: Identificación, Evaluación e Intervención.
- d. Capacidad Funcional y Deficiencias: implicaciones para la Educación Especial.
- e. Comunicación Alternativa y Aumentativa: Recursos y Procedimientos utilizados en la Educación Especial.
- f. Lenguaje y Sordera: aspectos conceptuales y discursivos de la Lengua de Signos en la escuela inclusiva.

Pensamos que con la promulgación de la Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica y el Programa Estratégico Nacional (BRASIL, 2016), con un marco legal para la atención a la diversidad se crearán las bases para organizar nuevos

programas y acciones integradas y complementarias relacionadas con la formación específica para la atención a la diversidad de todos los maestros en su graduación; pero eso ya queda para otra investigación.

### **Metodología**

El objetivo de esta investigación era conocer si la formación impartida en una graduación en concreto, como es la ofrecida en el Curso de Pedagogía de la UNESP-FCLAr 2013-2016, dota a sus alumnos, futuros profesores, de conocimientos y competencias para atender a la diversidad dentro de sus aulas en escuelas ordinarias.

#### *Muestra*

La muestra objeto de esta investigación fue Graduación de Pedagogía de la UNESP-FCLAr, elegido por proximidad y facilidad de acceso a la información y dentro de ella todos los alumnos que cursaban el segundo semestre del 4º año de la, promoción 2013-2016, no se determinaron criterios de inclusión ni exclusión. Fueron seleccionados estos alumnos porque es el año que finalizan sus estudios y que ya cursaron todas las asignaturas o componente curricular de esta formación. Este universo comprende un total de 57 alumnos, de los que 56 son del sexo femenino y sólo 1 del sexo masculino.

#### *Método*

La metodología que adoptamos para desarrollar esta investigación tiene una perspectiva cualitativa, en el sentido propuesto por Bogdan y Biklen (1994) escogida en base de nuestra pretensión crítico-reflexiva, de recoger datos directamente en el ambiente natural en el que estas acciones ocurren y conocer las situaciones vividas por los participantes, describiendo e interpretando los significados que estos les atribuyen y, para ello el método utilizado ha sido un estudio de caso sobre un ejemplo en concreto que puede servir para conocer el objeto de investigación dado que lleva en funcionamiento varios años y se tiene constancia de su adaptación a la normativa en 2011.

#### *Instrumentos*

Los instrumentos de pesquisa fueron de dos tipos análisis documental de fuentes primarias y cuestionario dirigido a alumnos.

El análisis documental fue sobre dos de ellos facilitados por el programa de post-graduación de la propia Universidad: el instrumento de programación del Curso de Pedagogía llamado Proyecto Político Pedagógico (PPP) y los programas de las diferentes asignaturas y su componente curricular.

Además fue elaborado un cuestionario semi-abierto con 12 preguntas directas sobre contenidos o descriptores básicos (Escuela Inclusiva; Diversidad étnico-racial; Necesidades educativas especiales; Deficiencias físicas; Diversidad cultural y/o regional; Defi-

ciencia intelectual; Atención a la diversidad; Deficiencias sensoriales; Altas capacidades/ superdotación; Diversidad sexual, de género e identidad de género; Atención educativa especializada; Trastornos globales del desarrollo) que obtuvimos de la revisión de la literatura y de las ordenanzas legales que organizan la educación especial en la perspectiva inclusiva y asignaturas del PPP que abordan la temática, complementada con su sensación personal de los alumnos sobre su preparación para trabajar en ese contexto. Para este artículo en concreto sólo utilizamos 5 de ellas.

#### *Tratamiento de datos*

Para el tratamiento de los datos de documentos se hizo un análisis de contenido, a partir de la aparición en ellos de los descriptores básicos citados y su presentación por frecuencias en forma de gráficos de barras para su interpretación cualitativa.

Para los datos del cuestionario se hizo un tratamiento simple, con indicación numérica de frecuencias organizadas en forma de gráficos de barras, compatible con un análisis cualitativo que se complementa con la recuperación de los discursos de los propios sujetos de investigación. Como la muestra es pequeña no se optó por dar porcentajes y apenas tendencias de resultados para este grupo en concreto.

### **Consideraciones de los alumnos sobre su formación en la Graduación de Pedagogía de la UNESP-FCLAR 2013-2016**

A continuación vamos a presentar algunas de las consideraciones que los alumnos hicieron al tiempo que establecemos una relación con las observaciones registradas sobre el componente curricular del Proyecto Político Pedagógico del Curso de Pedagogía de la UNESP/FCLAr 2013-2016.

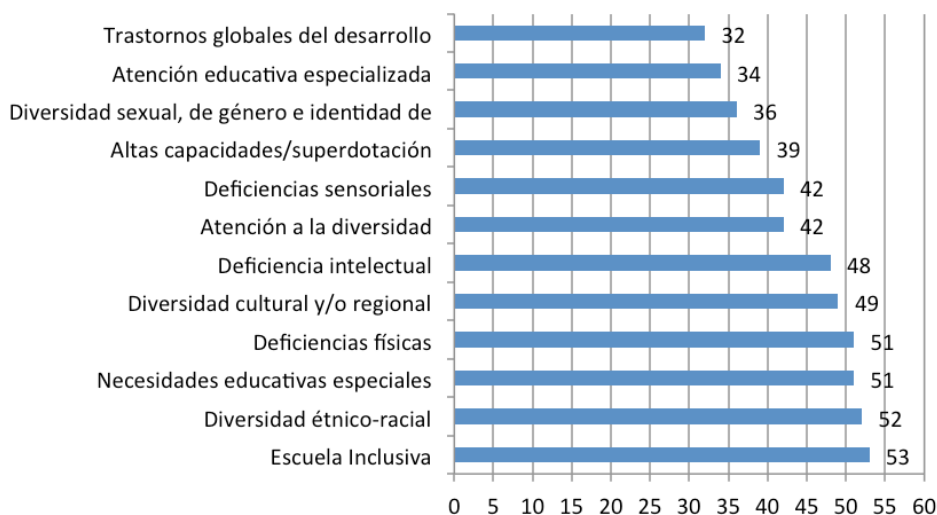
#### *Contenidos sobre educación inclusiva estudiados*

Esta pregunta fue elaborada como cerrada, a partir de una propuesta con 12 alternativas preparadas con base en lo que la literatura nos aporta en términos de descriptores básicos de Educación Especial desde la perspectiva inclusiva. Por medio de esta cuestión pretendíamos que los alumnos nos hablasen de lo que recuerdan sobre sus estudios de forma que nos permitiese construir un repertorio de contenidos concretos, sobre el tema, estudiados en su graduación.

La cuestión no fue respondida por dos alumnos que optaron por dejarla en blanco.

GRÁFICO 1 - CONTENIDOS ESTUDIADOS EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA LA UNESP-FCLAR 2013-2016, SEGÚN LOS ALUMNOS

\* Posibilidad de elegir más de una alternativa



Fuente: Elaborado por la autora.

Los resultados de esta pregunta, indica que todos los contenidos propuestos son marcados por la mayoría de los alumnos como trabajados a lo largo de su formación. Esto es significativo cuando todas las alternativas fueron escogidas por entre 93% e 56 % de los alumnos, como podemos ver en el gráfico anterior, lo que nos lleva a pensar que de una forma u otra los recuerdan, aunque por ahora desconocemos su profundidad.

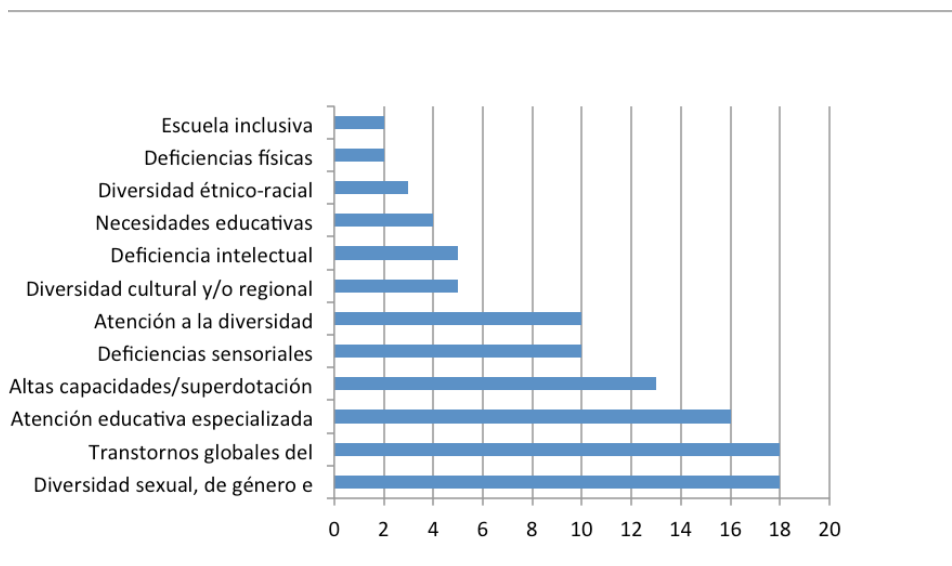
Algunos conceptos-clave en la configuración de la escuela inclusiva, que aparecen en la relación, fueron ampliamente seleccionados por los alumnos: necesidades educativas especiales, nombrado por 51 alumnos; atención a la diversidad, seleccionado por 42 alumnos. Sin embargo otros importantes conceptos clave, dentro de las políticas actuales, como lo referente a la atención educativa especializada está entre las menos recordadas con 34 designaciones.

Es preocupante el dato que algunos de los contenidos propuestos no fueron recordados por 3 o 4 de cada 10 alumnos lo que a todas luces parece un número elevado; más cuando algunos de ellos hacen referencia a deficiencias concretas o temáticas clave de la perspectiva inclusiva.

Profundizando un poco más en el análisis de los resultados, realizamos un estudio sobre los contenidos que no fueron indicados por los alumnos, lo que generó unos datos de gran importancia para la comprensión de esta variable, como lo muestra el gráfico 2.



GRÁFICO 2 -CONTENIDOS NO MARCADOS COMO ESTUDIADOS EN ASIGNATURAS, SEGÚN LOS ALUMNOS.



Fuente: Elaborado por la autora.

El gráfico 2 nos permite constatar que buena parte de los alumnos reflejó que hay contenidos que no fueron trabajados de forma explícita a lo largo de su formación como futuros profesores. Por ejemplo, uno de cada tres alumnos no identificó en ninguna asignatura los contenidos de diversidad sexual o trastornos globales del desarrollo. De igual manera, parece curioso que 16 de ellos no identificaron el contenido de Atención educativa especializada, pues es bastante abordado en la legislación actual y en la respuesta a los alumnos desde la perspectiva inclusiva.

Por último, queremos destacar que algunos de los entrevistados no recuerdan haber estudiado determinados tipos de alumnos de la educación especial como: TGD (18); Altas capacidades (13); Deficiencias sensoriales (10). Todos estos datos sirven, contrastados con los resultados del gráfico 1, que hay una correlación que nos permite tomar como buena la información obtenida y así afirmar la falta de contenidos en la formación de los futuros profesores. El análisis de las programaciones de las disciplinas manifiesta que muchas asignaturas no colocan explícitamente contenidos básicos de educación inclusiva y que la mayoría recurren a la bibliografía para incluir, de forma amplia, esos tópicos, sin que ello se considere garantía, como respuestas obtenidas en el gráfico 3 demuestran, que sean abordados de forma explícita cuando desarrollado el currículo de la asignatura. Por ello profundizamos sobre las asignaturas del currículo que aparecen en el Proyecto Político Pedagógico.

### *Asignaturas que tienen contenidos de Educación Inclusiva.*

Presentamos a continuación los resultados de una pregunta abierta que tiene como objetivo validar las respuestas anteriores con la confirmación de la asignatura donde recuerdan que fueron trabajados los contenidos fundamentales sobre educación inclusiva. Esta pregunta dejó de ser contestada por tres alumnos y otro tuvo sus respuestas invalidadas por no ajustarse nominalmente a las asignaturas del Grado.

Se percibe, en base a las respuestas obtenidas, gráfico 3, que la mayoría de los alumnos, exactamente 54, colocaron la asignatura de Educación Especial como la que condensa la mayoría de los contenidos. Esto es un tanto preocupante, pues dejar a cargo de esta asignatura el contenido curricular del tratamiento inclusivo debilita el propio modelo de formación y eso parece constatado en la medida en que muchos alumnos indicaron exclusivamente esta asignatura para todos o casi todos los contenidos; además, el resto de las asignaturas, excepto una, está muy fragmentado, con frecuencias entre 1 y 13 menciones. Destacamos que este análisis no relaciona los contenidos descritos con la profundidad o calidad de los conocimientos adquiridos, apenas se trata de establecer una relación entre los contenidos fundamentales del tema y, según el recuerdo de los alumnos, su aparición como contenido en el Grado.

GRÁFICO 3 -RESULTADOS DE LAS ASIGNATURAS QUE CONTIENEN CONTENIDOS ESPECÍFICOS, SEGÚN LOS ALUMNOS



Fuente: Elaborado por la autora.

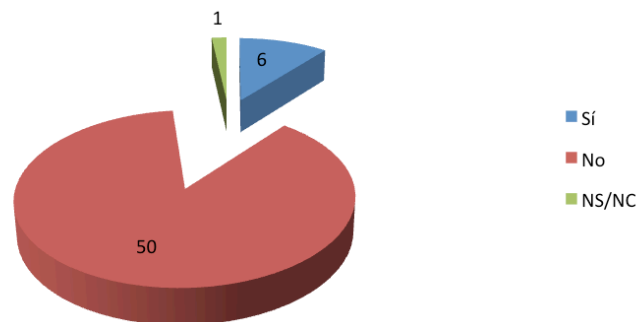
La asignatura Contenido y Metodología de Geografía e Historia fue apuntada por más de la mitad de los alumnos (35) que la relacionaron con contenidos de Diversidad étnico-racial y Diversidad cultural y/o regional, lo que, de alguna manera, implica que fue ésta la única forma que tuvieron de ver esos contenidos. Esto nos lleva a plantearnos cómo podrían ser encaradas las respuestas educativas para este tipo de alumnos, sin embargo, en otra pregunta que no aparece en este recorte habíamos observado que 20 alumnos colocaron que vieron metodologías en esta asignatura.

Este hecho, unido a lo anterior de que casi todos los alumnos colocaron la asignatura de Educación Especial como la que más contenidos incorpora a su currículo, redundante, por un lado, en la idea de la débil articulación de este Grado en materia de Educación Inclusiva y, por otro lado, destaca que la dispersión de contenidos en varias asignaturas es muy grande y con pocas designaciones.

#### *Percepción de preparación para trabajar en escuelas inclusivas.*

Esta pregunta se presentó como dicotómica, con explicación. Tenía como objetivo conocer, con base en la opinión de los alumnos, su sensación de preparación para trabajar como docentes en aulas inclusivas y con diversidad de alumnos. En el gráfico 4, a continuación, vemos que, de los 57 alumnos participantes, 50 manifestaron que no se sentían preparados para trabajar con calidad como docentes en clases con diversidad de alumnos propias de la configuración inclusiva.

GRÁFICO 4 - SENSACIÓN DE ESTAR PREPARADO PARA TRABAJAR EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LOS ALUMNOS DE 4º AÑO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA, PROMOCIÓN 2013-16 DE LA UNESP-FCLAR

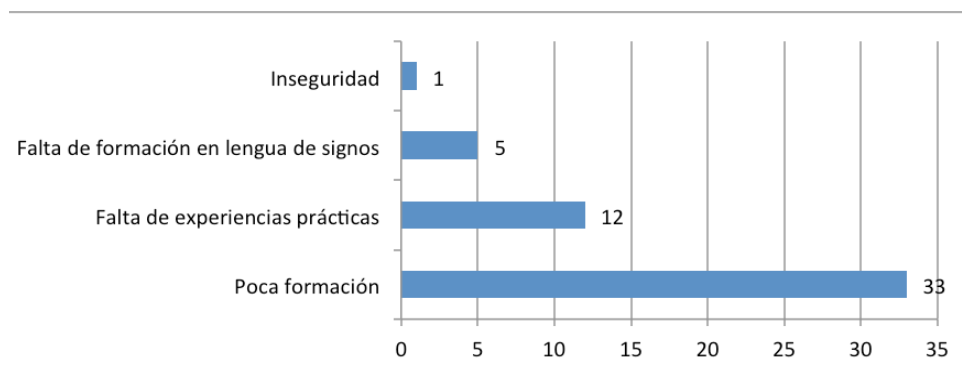


*Fuente: Elaborado por la autora.*

Este dato es muy significativo y está en consonancia con otros datos observados como que hay una buena parte de alumnos que no recuerdan haber estudiado algunos contenidos, que toda esta carga curricular se concentra en una disciplina o que el análisis de contenido de los programas de las diferentes asignaturas no incorporan esos contenidos y cuando lo hacen es a través de la bibliografía.

Los alumnos de 4º año del curso de Pedagogía, promoción 2013-2016 de la UNESP-FCLAR justificaron esa sensación de falta de preparación de forma muy clara, como podemos ver en el gráfico 5, en el cual se exponen los motivos de esas carencias formativas.

GRÁFICO 5 - MOTIVOS POR LOS QUE LOS ALUMNOS DE LA UNESP-FCLAR DICEN NO SENTIRSE PREPARADOS PARA TRABAJAR EN UNA CLASE CON ALUMNOS DIVERSOS



Fuente: Elaborado por la autora.

Como podemos observar, gráfico 5, más de la mitad de los entrevistados alegó que la formación recibida fue insuficiente para trabajar en aulas con alumnos que presenten diferentes formas de aprender derivadas de su diversidad dentro de una escuela inclusiva. Esto confirma, desde otra perspectiva, las carencias de este Grado. A este respecto, destacamos las siguientes manifestaciones de los alumnos:

*Pienso que preciso especializarme y buscar más información si quisiera trabajar en una escuela inclusiva como profesor en un aula con alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, no me siento preparada. (A28).*

*No me siento preparada, pues en la graduación la educación inclusiva fue trabajada de una manera rápida. (A36).*

En esta misma línea de argumentación, presentamos otro relato que explicita la dificultad percibida por los alumnos en su formación inicial:

*Ya cuestionamos diversas veces en el aula como podríamos trabajar con la inclusión dado que nuestra formación fue absolutamente superficial sobre el tema. (A57).*

Identificamos, además, 12 alumnos que manifestaron de diferentes formas que su formación se caracteriza por una falta de experiencias prácticas para conocer como se trabaja en contextos educativos con este tipo de alunado:

*Después de cuatro años de la graduación, todavía no me siento preparada para llevar un aula con alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, porque incluso contando con las Prácticas el contacto con el ambiente escolar es muy poco. (A15).*

Con menos argumentos aparece una idea claramente manifestada en estos otros dos extractos que destacamos:

*Pues no tuve la vivencia práctica en una escuela inclusiva. (A10).*

*No tuve experiencias tan grandes sobre eso en las prácticas. (A20).*

Otros cinco alumnos manifestaron la necesidad imprescindible de tener una asignatura que trabaje la Lengua de Signos, pues a pesar de ser un recurso muy específico para la atención educativa de alumnos sordos, está dentro de las políticas de formación inicial y que, infelizmente, el grado de la UNESP-FCLAR no contempla como obligatorio. A pesar de que sólo un alumno indicara sentirse inseguro, sin más argumentos, creemos que todos los anteriores, de una forma o de otra, también manifestaron esa inseguridad.

### **Consideraciones finales**

Considerando que el objetivo principal de esta investigación fue analizar la configuración de la estructura curricular y los principios que sustentan el Grado de Pedagogía de la UNESP-FCLAR desde una perspectiva inclusiva, podemos decir que la configuración curricular está débilmente articulada en relación al tema de la escuela inclusiva, ya que identificamos sólo siete asignaturas de un total de 42 que contemplan de forma directa el tratamiento de estos contenidos en sus programas.

De la misma forma, los alumnos indicaron explícitamente que solamente la asignatura de Educación Especial aborda de modo directo, y casi exclusivo, todo el contenido de su formación en educación inclusiva como profesores.

Observamos que cerca de un tercio de los alumnos, futuros profesores, entrevistados ni siquiera recuerdan haber estudiado muchos de los contenidos básicos de escuela inclusiva, tales como: Diversidad sexual y de género; Trastornos Globales del Desarrollo; Atención Educativa Especializada; Altas Capacidades y Superdotación; Deficiencias Sensoriales o Atención a la Diversidad. Y también, de cada dos alumnos, por lo menos uno indicó que tuvo pocas experiencias y/o prácticas concretas de trabajo o actividades con alumnos diversos. En el extremo opuesto están las metodologías, que los alumnos mencionaron haber estudiado en diferentes asignaturas con foco en la diversidad.

Resaltamos que más de la mitad de los alumnos entrevistados alegó que la formación que recibieron en la graduación fue insuficiente para poder trabajar en salas con alumnos y alumnas que presenten diferentes capacidades y formas de aprender derivadas de su diversidad propias de una escuela inclusiva.

Todo esto coloca en duda la formación que este Grado ofrece en materia de escuela inclusiva, sobre todo cuando los mismos alumnos, de modo contundente, afirman no sentirse preparados, después de cuatro años de estudio y todas las asignaturas cursadas, para enfrentar como profesores un aula dentro de una escuela inclusiva donde se atiende a alumnos con deficiencias, trastornos de personalidad y altas habilidades y superdotación, al mismo tiempo que otra gran variedad de situaciones que hacen necesarias estrategias para abordar sus diferentes formas de aprender, sus capacidades y sus necesidades educativas.

Parece evidente, a la vista de los datos, que algo debería cambiar en la formación inicial para que esta tendencia mude de dirección y los alumnos, cuando acaben su graduación, se sientan competentes para trabajar en contextos inclusivos. No existen reglas ni fórmulas mágicas, pero a la vista de lo expuesto existen una serie de indicadores básicos de contenidos para una escuela inclusiva que, según la legislación y el propio Proyecto Político Pedagógico del Grado, deberían estar incluidos en todas las asignaturas.

## Referencias

- Apple, M. y Jungck, S. (1990) No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educação* (291), p. 149-172.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (2016) Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial (da) União, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5.*
- \_\_\_\_\_. (1996) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da) União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.*
- \_\_\_\_\_. (2008) Política nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192).
- \_\_\_\_\_. (2001) Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, DF. DOFC. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf).
- Braun, P.; Pletsch, M. D. y Sodré, J. (2003) A forma o inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente   educa o inclusiva. Em F. de P. Nunes
- Gatti, B. A. (2010) Forma o de professores no Brasil: características e problemas. *Educación Social, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.* Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.
- Gatti, B. A. y Barreto, E. S. S. (2009) Professores: aspectos de sua profissionaliza o, forma o e valoriza o social (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: UNESCO.
- Glat, R. (2000) Capacita o de professores: pré-requisito para uma escola aberta   diversidade. *Revista Souza Marques, Rio de Janeiro, v. I, p. 16-23, 2000.*
- Glat, R. et al. (2006) A educa o especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educa o do Rio de Janeiro. In: *Anais do Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, 13.* Recife: Institui o/editora. p. 235-244.
- \_\_\_\_\_. (2003) Panorama Nacional da Educa o Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica.* Banco Mundial. Recuperado de: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva).
- Glat, R. y Nogueira, M. L. de L. (2002) Políticas educativas e a forma o de professores para a educa o inclusiva no Brasil. *Revista Integra o, Brasília (v. 24, ano 14) p. 22-27.*
- Glat, R. y Pletsch, M. D. (2004) O papel da Universidade frente às políticas públicas para educa o inclusiva. *Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro (v. 1, n. 29) p. 1-8.*
- Grassi, T. M. (2010) A inclusão e os desafios para a forma o de docentes: uma reflexão necessária. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>.
- Oliveira, S. E. et al. (2012) Inclusão social: professores preparados ou não?. *Pol mica - Revista Eletr nica, Rio de Janeiro (v. 11, n. 2) p. 1-9.* Recuperado de: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224).
- Pletsch, M. D. (2009) A forma o de professores para a educa o inclusiva: legisla o, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156.*
- Pletsch, M. D. y Fontes, R. de S. (2006) La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasile a. *Revista Educar, Jalisco, México (37) p. 87-97.*
- Santos, J. B. (2002) A "dial tica da exclusão/inclusão" na história da educa o de alunos com deficiência. *Educa o e Contemporaneidade, Salvador (v. 11, n. 17) p. 27-44, jan./jun. 2002.*

- Saviani, D. (2005) As concepções pedagógicas na historia da educação brasileira. HISTEDBR, Campinas, 25 ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (v. 14, n. 40) p. 143-155, jan./abr. 2009. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Silva, A. N. et al. (1991) Formação de professores no Brasil. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.
- UNESCO. (1990) Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien-Tailandia. Paris: UNESCO, 1990.
- \_\_\_\_\_. (1994) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO.