

Acerca de las particularidades de las prácticas docentes de los Maestros de Apoyo a la Inclusión en contextos de ruralidad en la Provincia de Chubut

About the particularities of the teaching practices of the Inclusion Support Teachers in rural contexts in the Province of Chubut

Pereyra, Cristina del Valle; Valente, Gilda; Díaz, Gladis; Martínez, Valeria

Cristina del Valle Pereyra

pereyra.cristina@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Gilda Valente gildamariel@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Gladis Díaz diazgladis@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Valeria Martínez valeriamartinez38@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

ISSN-e: 2591-6327

Periodicidad: Frecuencia continua

núm. 12, 2024

educacionyvinculos@gmail.com

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4614568005/>

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1713>

Resumen: En este artículo abordamos algunas de las particularidades que adquieren las prácticas docentes de los Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) que pertenecen a un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) y desarrollan su trabajo en escuelas rurales situadas en tres localidades del noroeste de la Provincia de Chubut. Reconocemos que estas particularidades se vinculan con las condiciones sociales y materiales en las que desenvuelven sus prácticas docentes los MAI. Específicamente, nos referimos a las implicancias que adquiere el transitar por distintas escuelas y las distancias entre las mismas, la organización y el funcionamiento de las escuelas multinivel y del plurigrado, las situaciones de vida de los niños y sus familias y las interrelaciones con otros sujetos escolares y sociales.

Este estudio se lleva a cabo desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional dialéctico (Achilli, 2005). El material empírico que se recupera y analiza en este artículo se basa en las entrevistas realizadas a MAI, docentes de aulas y equipos directivos del CSAYC y de las escuelas rurales. También, registros de observaciones de distintas situaciones escolares y de las instancias institucionales de trabajo que poseen los MAI en el CSAYC.

Palabras clave: prácticas, docentes, inclusión, escuelas, ruralidad.

Abstract: In this article we address some of the particularities acquired by the Inclusion Support Teachers practices which belong to a Center for Alternative and Complementary Services and develop their work in country schools located in three towns to the northwest of Chubut Province.

We recognize that these singularities are linked to social and material conditions in which Inclusion Support Teachers develop their teaching practices. Specifically, we refer to the implications acquired by going through different schools and the distances between them, the organization and operation of multilevel schools and multigrade, the life situations of children and their families and the interrelationships with other school and social subjects.

This study is carried out from an ethnographic (Rockwell, 2009) and dialectic relational approach (Achilli, 2005). The empirical material recovered and analyzed in this article is based on interviews with Inclusion Support Teachers, classroom teachers and management teams of the Center for Alternative and Complementary Services and of rural schools. Also, observation records of different school situations and of institutional work instances that Inclusion Support Teachers have in the Center for Alternative and Complementary Services.

Keywords: practices, teachers, inclusion, schools, rurality.

Introducción

Este artículo se desprende de los avances de una investigación que propone indagar las prácticas y saberes docentes que se construyen en las interrelaciones cotidianas entre Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y docentes de educación primaria de escuelas públicas emplazadas en contextos de desigualdad social, en localidades ubicadas al sur y al oeste de Chubut. Estas localidades se ubican en dos regiones diferentes de esta provincia. Por un lado, la región VI que abarca las ciudades de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly situadas al sureste y, por otro lado, la región III que comprende las localidades de Esquel, Trevelin, Lago Rosario, Gualjaina, Tecka, Gobernador Costa, José de San Martín, Corcovado, Carrenleufú, entre otras, ubicadas en la zona noroeste.

Partimos de considerar que esta investigación nos permite profundizar en procesos escolares cotidianos que se inscriben en las relaciones entre la educación común y la educación especial, en la trama de las políticas de inclusión educativa a distintas escalas (nacional, provincial y local) y en contextos de desigualdad social. Particularmente, nos moviliza conocer cómo se desenvuelven las prácticas y saberes docentes que se construyen en las interrelaciones cotidianas entre los MAI y docentes de educación primaria en las distintas localidades de las regiones III y VI de la provincia de Chubut.

En particular, en esta presentación recuperamos el trabajo de investigación realizado hasta el momento en la Región III. Esta es una zona en la que el sistema educativo obligatorio está compuesto por escuelas de nivel inicial, primario, secundario y de educación permanente para jóvenes y adultos, tanto en el ámbito urbano como rural. Algunas de estas escuelas tienen la particularidad de ser Unidades Educativas Multinivel (UEM) o con Educación Intercultural Bilingüe. También, cuenta con escuelas de educación especial –sólo para el ámbito urbano–, con Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) situados en distintas localidades urbanas y rurales, y con Equipos Interdisciplinario de Asesoramiento y Orientación de educación especial –con residencia en la ciudad de Esquel perteneciente al ejido urbano–.

En la provincia de Chubut, desde la década de los noventa, se despliegan prácticas docentes vinculadas a procesos de integración y de inclusión educativa en escuelas de educación común primarias y secundarias públicas. En sus inicios, estas prácticas fueron llevadas a cabo por docentes de escuelas de educación especial. Luego, con la creación de los CSAYC en distintas ciudades y localidades

de la provincia, quienes comenzaron a desarrollar estas prácticas fueron los Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI).

Los CSAYC son instituciones que se constituyen como configuraciones de apoyo para el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad que concurren a los distintos niveles educativos obligatorios. Los MAI pertenecen a la planta funcional de estos CSAYC y desarrollan sus prácticas docentes en las escuelas de educación común públicas de los niveles educativos obligatorios. Estas prácticas docentes de los MAI se desenvuelven, fundamentalmente, en torno a los niños, a los docentes del aula y a otros agentes escolares (docentes de áreas especiales, equipos directivos, supervisores, entre otros), como así también con relación a las familias de los niños con los cuales intervienen.

En total son cinco los CSAYC que se encuentran situados en la región III. Los MAI con los que venimos desarrollando el trabajo de campo pertenecen al CSAYC de la localidad de Corcovado y despliegan sus prácticas docentes en escuelas rurales de Corcovado, Carreneleufú y Cerro Centinela. Estas localidades se encuentran al noroeste de la provincia de Chubut y cercanas al límite con Chile.

Los primeros acercamientos a las prácticas docentes de los MAI desplegadas en estas escuelas rurales, nos permiten conocer las particularidades que adquieren las mismas. Principalmente, referidas a las implicancias que adquiere el transitar por distintas escuelas y las distancias entre las mismas, la organización y el funcionamiento de las escuelas multinivel y del plurigrado, las situaciones de vida de los niños y sus familias y las interrelaciones con otros sujetos escolares y sociales.

Acerca de nuestra investigación y una aproximación a las escuelas rurales

Este estudio se lleva a cabo desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional dialéctico (Achilli, 2005). Este último supone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática y analizar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta.

La construcción de la información empírica se inicia en el año 2022 a través del desarrollo de talleres con docentes que se desempeñan como MAI en escuelas primarias públicas de distintas localidades situadas en la región III y VI de la provincia de Chubut.

Estos talleres fueron entendidos, por un lado, como estrategias de investigación en el marco de la investigación presentada en este artículo y, por otro lado, como espacios de formación y perfeccionamiento docente en el encuadre de trabajo de un proyecto de extensión universitaria en torno a las prácticas de los MAI en contextos de pandemia por COVID-19 y de retorno a la presencialidad plena. Particularmente, respecto a la región III, este taller posibilitó conocer el modo en el que se despliegan las prácticas docentes de los MAI en las distintas localidades que la conforman.

Estos primeros acercamientos colaboraron en la construcción de criterios iniciales para selección de nuestras escuelas y CSAYC como referentes empíricos en esta región. Estos criterios se basaron en que dichas instituciones se encuentren

emplazadas en contextos rurales, que sean Unidades Educativas Multinivel y de Educación Intercultural Bilingüe. Luego de definir estos criterios, a inicios del año 2023, identificamos algunos CSAYC y escuelas que constituyeron como nuestros referentes empíricos. A partir de intercambios y entrevistas con supervisoras y directoras definimos realizar la investigación con los CSAYC de las localidades de Gobernador Costa, Esquel y Corcovado y con algunas de las escuelas públicas en las que intervienen estos CSAYC y que cumplen con los criterios planteados en párrafos anteriores.

En este artículo retomamos el trabajo de campo realizado con el CSAYC de Corcovado y con las escuelas rurales con las cuales trabaja esta institución en las localidades de Corcovado, Carrenleufú y Cerro Centinela. Hasta el momento venimos desarrollando como estrategias de investigación: entrevistas con MAI, docentes de aula y equipos directivos del CSAYC y de las escuelas; observaciones de situaciones escolares cotidianas (clases, recreos, entradas y salidas de las escuelas, jornadas institucionales de MAI en el CSAYC y reuniones entre docentes y con otros agentes educativos); relevamiento y análisis de documentación sobre políticas de inclusión educativa y de educación rural en el ámbito provincial y nacional y el análisis de fuentes escritas (planificaciones docentes, PEI de los CSAYC y de las escuelas, notas de supervisores y directores, proyecto pedagógico individual PPI, entre otros).

El trabajo de campo tiene una frecuencia de una vez al mes, en la que asistimos al CSAYC y a las escuelas. Esto es así, debido a las distancias que existen entre estas localidades y la ciudad donde vivimos –Comodoro Rivadavia– las cuales rondan entre los 700 y 800 km., y al estado de los caminos y las rutas –con dificultades para el tránsito en periodo invernal–. Respecto al material empírico que se recupera y analiza, este artículo se basa en las entrevistas realizadas a MAI, docentes de aulas y equipos directivos del CSAYC y de las escuelas rurales. También, registros de observaciones de distintas situaciones escolares (aula, recreos, etc.) y de las instancias institucionales de trabajo que poseen los MAI en el CSAYC.

Tal como mencionamos, las localidades de Corcovado, Carrenleufú y Cerro Centinela se encuentran situadas al noroeste de la provincia de Chubut y cercanas al límite con Chile, en una zona de precordillera y cordillera, caracterizada por sus ríos, montañas con cumbres nevadas, vegetación correspondiente al tipo de bosque andino patagónico y por la actividad turística-recreativa orientada a la pesca deportiva. La economía se basa, fundamentalmente, en la producción agroforestal y en la actividad pública provincial. Las escuelas de estas localidades son rurales y en su mayoría de multinivel, a excepción de las de Corcovado que son de nivel inicial, primaria y secundaria.

A su vez, en estas localidades la modalidad de educación especial está representada por el CSAYC situado en la localidad de Corcovado. Esta institución se creó en el año 2017 como un desprendimiento de otro CSAYC ubicado en la localidad de Trevelin, debido a que la mayoría de sus cargos de MAI pertenecían a este CSAYC y fueron suprimidos del mismo¹. Actualmente, este CSAYC cuenta con una planta funcional docente compuesta por el equipo directivo (directora y vice director) y cinco cargos de MAI. Por otra parte, además de llevar adelante prácticas de acompañamiento a los estudiantes que concurren a los distintos niveles educativos obligatorios, a través de los MAI, este

CSAYC desarrolla una propuesta educativa en sede destinada a estudiantes en edad de cursar la escuela secundaria, con el propósito de «ofrecer un espacio para hacer pasantías y talleres, en los que no solo cursen lo pedagógico, sino que se piense a futuro en la inserción laboral de manera contextualizada en la realidad económica, política, social y cultural de la región» (vicedirector CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023).

Esta propuesta se desenvuelve en su funcionamiento como una Escuela de Formación Integral (EFI) y tiene como objetivo constituirse como tal según lo expresado por el equipo directivo y los MAI. Para esta propuesta el CSAYC destina un cargo de MAI o docente de educación especial en sede y dos cargos de talleristas (en las áreas de agraria y música). Resulta importante mencionar que desde los planteos del equipo directivo y los MAI, la apertura del CSAYC en la localidad de Corcovado estuvo vinculada a «la necesidad de ofrecerles otra propuesta educativa a estudiantes que se encontraban en el año 2015 cursando su escolaridad en un aula especial de una escuela secundaria» (directora CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023).

De acuerdo con los planteos de los MAI y directivos de ese momento «eso no podía seguir sucediendo» (MAI 4, reg. 1, 8 de mayo de 2023) y «resultaba necesario crear una escuela de formación integral, pero se crea un CSAYC y así nace el CSAYC de Corcovado como una respuesta a esa demanda» (directora CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023). Vale aclarar que las aulas de educación especial en las escuelas de educación común, conocidas como las *aulas especiales*, se constituyeron en la modalidad de intervención que adquirieron las prácticas docentes vinculadas con la denominada integración educativa a principios de los noventa en las localidades de la región III.

Se trataba de grupos de niños que pertenecían a las escuelas de educación especial y que empezaron a asistir a un aula especial en la escuela de educación común. Este grupo de estudiantes estaría a cargo de una docente de educación especial. Así, estas *aulas especiales* significaron las primeras formas de escolarización de las personas con discapacidad en estas localidades, en el marco de la Ley Federal de Educación N.º 24195. Si bien, luego, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 se establece la reorganización del sistema educativo nacional y la educación especial adquiere otros lineamientos, las *aulas especiales* continuaron en las escuelas rurales. Entendemos que ello se debió, en parte, a la ausencia de escuelas especiales en esas localidades. En el caso de Corcovado, después de la creación del CSAYC «esta aula especial en la secundaria se cerró y esa matrícula empezó a asistir a la sede del CSAYC que funcionaba en una casa [...]» (directora CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023).

Por otra parte, resulta importante dar cuenta de nuestros referentes teóricos, considerando que los mismos nos permiten orientar e iluminar nuestra problemática a investigar. En primer lugar, partimos de entender a la práctica docente como el trabajo que los maestros desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que «si bien se define fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa» (Achilli, 1986, p. 6). Este aporte nos permite plantear que los MAI no sólo construyen su práctica cotidiana en una interrelación con los maestros de educación primaria, los niños y el conocimiento escolar, sino que también a partir

de las actividades y las estrategias que desarrollan dentro y fuera del aula, las cuales se encuentran atravesadas por «las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan» (Rockwell y Mercado, 2021, p. 68).

Otro concepto que nos interesa precisar es qué entendemos por contextos. Al respecto, retomamos la noción de contexto que plantea Achilli (2013) entendiendo que el mismo no supone un mero contorno externo a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, implica «relacionalmente la interacción entre los distintos niveles contextuales que, mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan» (Achilli, 2013, p. 44). Siguiendo a esta autora, los diferentes niveles contextuales suponen analíticamente, como lo plantea Rolando García (1986), dinámicas y sujetos diferentes. Ello significa diferenciar en cada escala el desarrollo de procesos con determinada particularidad. Sin embargo, no implica autonomización o aislamiento, sino una interrelación o un entrecruzamiento de los niveles o escalas contextuales (Achilli, 2013).

Con relación a nuestro estudio, reconocemos distintos niveles o escalas contextuales: el contexto de la *escala cotidiana* que serían las escuelas y el CSAYC; el contexto de las localidades y la región III emplazados en *ámbitos rurales* y el contexto que alude a la escala *más amplia* –nacional e internacional– caracterizado por las políticas neoliberales y por políticas denominadas de inclusión educativa. Al respecto, planteamos recuperando a Sinisi (2010) que el *uso* del concepto de inclusión aparece fuertemente en el nivel estatal, a partir del año 2004, en los fundamentos de las políticas socioeducativas, dónde derecho e inclusión aparecen como categorías dominantes (Sinisi, 2010). Asimismo, reconocemos que las prácticas que construyen los sujetos sociales en la cotidianidad de las escuelas en torno a los procesos de inclusión educativa, adquieren particularidades diversas, entendiendo que «es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión» (Sinisi, 2010, p. 11). En este sentido, consideramos que si bien las normativas y las políticas educativas enuncian las categorías y nociones que se establecen desde el Estado, las mismas asumen y adquieren sentidos y prácticas diversas en la cotidianidad de las escuelas.

Desde Rockwell y Ezpeleta (1983) podemos plantear que las normativas y las políticas en general develan y visibilizan diferentes intenciones del Estado, las que se pueden evidenciar que refieren al ámbito de educación intentan regir y unificar la organización y las actividades de la escuela. Por ello, conceptualizamos a la escuela como una construcción social e histórica comprendiendo que, en este proceso dinámico y permanente de construcción, las normativas no son determinantes ni son las únicas formas en que se define la trama de interacciones que se establecen entre los sujetos que constituyen estos espacios o el sentido de sus prácticas (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Por último, recuperando los aportes de Cragnolino y Lorenzatti (2002) y Brumat y Baca (2015) partimos de sostener que las escuelas rurales están atravesadas por múltiples dimensiones, con características y dinámicas de funcionamiento particulares que exceden el trabajo del docente en el aula. A partir de estos aportes teóricos, consideramos relevante detenernos en identificar y analizar los aspectos que hacen a las particularidades en las que se desenvuelven las prácticas de los MAI en escuelas

rurales, reconociendo la complejidad de las mismas en las que se entran condiciones materiales, sociales, políticas y contextuales.

Las condiciones materiales y sociales de las prácticas de les MAI en escuelas rurales

En este apartado abordamos algunos aspectos referidos a las condiciones materiales y sociales en las que desenvuelven sus prácticas docentes les MAI en escuelas situadas en contextos rurales, considerando que los mismos son configurativos de las prácticas que despliegan estas docentes en la cotidianidad de las escuelas donde llevan a cabo su labor. En este sentido, podemos mencionar las implicancias que adquiere el transitar por distintas escuelas y las distancias entre las mismas, la organización y funcionamiento de las escuelas multinivel y del plurigrado, las situaciones de vida de les niñas y sus familias y las interrelaciones con otros sujetos escolares y sociales.

El reconocimiento de estos aspectos, que constituyen las prácticas docentes de les MAI, nos permiten acercarnos a las relaciones entre las condiciones materiales y sociales y dichas prácticas docentes y cómo estas se constituyen entre sí. Entendemos que las condiciones materiales y sociales de las escuelas refieren a los recursos físicos, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre docentes, directivos, niñas y grupos familiares (Mercado y Rockwell, 2021). Partimos de considerar que estas condiciones materiales y sociales del trabajo docente atraviesan, median y construyen las prácticas cotidianas que desarrollan les MAI, al mismo tiempo que las condicionan, restringen y/o posibilitan.

El transitar por distintas escuelas y las distancias entre las mismas

La jornada laboral de les MAI del CSAYC de Corcovado se desarrolla en los turnos de mañana y tarde, en una o dos escuelas por semana y en la reunión institucional que se lleva a cabo cada 15 días en la sede del CSAYC. Además, esta jornada laboral puede implicar recorrer escuelas que pertenecen a distintos niveles educativos –inicial, primario y secundario–. Tal es el caso de la siguiente MAI, quien transita por distintas escuelas de diferentes niveles educativos en un mismo día y semana:

Lunes, miércoles y jueves por la tarde asisto a la escuela UEM de Carrenleufú. También, los días miércoles y jueves por la mañana voy para allá. Martes y viernes por la mañana tengo en la escuela secundaria de Corcovado y esos mismos días voy a la tarde al jardín de Corcovado. El lunes es el día más complicado porque por la mañana tengo secundaria en Corcovado y luego voy a la escuela primaria de Carrenleufú. (MAI 1, reg. 3, 30 de mayo de 2023)

Entendemos que este día *complicado* al que se refiere la MAI implica trasladarse de una localidad a otra en un mismo día. Esto supone realizar un recorrido de 25 km. por caminos de tierra que se vuelven peligrosos durante el invierno. En esta zona suele nevar mucho y tener bajas temperaturas produciendo escarchas y hielo en el camino. De esta manera, describe los caminos la vicedirectora de la escuela de Carrenleufú como «muy bravos... llenos de nieve y escarcha. Si no

pasan la máquina nos quedamos aislados. En el verano son más tranquilos, pero siempre hay animales sueltos» (vicedirectora Esc. Carrenleufú, reg. 2, 29 de mayo de 2023).

El transitar por diferentes escuelas es también una condición de trabajo de los profesores itinerantes de secundaria y de áreas especiales en las escuelas de la ruralidad en la Provincia de Chubut. Esta condición suele afectar la organización de la jornada escolar cuando estos profesores o docentes de áreas especiales no llegan a tiempo o no asisten por las vicisitudes de los traslados en sus propios vehículos:

Hoy, por ejemplo, faltó el profe de educación física. Es un profe itinerante, ¿qué le paso? Fue a cargar combustible y le pusieron gasoil... ¿Qué paso? No pudo venir. Tiene que esperar a que le vacíen el tanque de la camioneta. Los chicos hoy se quedaron sin gimnasia. (vicedirectora Esc. Carrenleufú, reg. 2, 29 de mayo de 2023)

A su vez, los gastos –principalmente de combustible– que implican estos traslados de una localidad a otra para asistir a las escuelas son solventados por los mismos MAI y docentes, quienes además deben contar con movilidad propia ya que no hay transporte público². Vale aclarar que los docentes que trabajan en ámbitos rurales en Chubut perciben un monto económico dada la ubicación geográfica en las que se sitúan las escuelas en las que trabajan. No obstante, ese pago no se está cumpliendo debido a la crisis económica y social que atraviesa la educación en esta provincia (Díaz, Pereyra y Neun, 2021; Pereyra, 2021). Además, según las normativas que regulan las obligaciones y funciones de los docentes en ámbitos rurales, los mismos son quienes deben garantizar su propio traslado hasta el lugar de trabajo quedando bajo la responsabilidad de cada docente.

La organización y el funcionamiento de las escuelas multinivel y del plurigrado

La mayoría de las escuelas de la ruralidad, al encontrarse en localidades de baja densidad demográfica y difíciles condiciones de accesibilidad, suelen presentar dificultades para cubrir el mínimo de estudiantes por nivel y por grado educativo. Por ello, suelen adquirir una forma de organización y funcionamiento caracterizado por tener diferentes niveles educativos en una misma unidad escolar y por los grados múltiples o plurigrados. Estos últimos consisten en la presencia de estudiantes con diferentes edades y grados, en un mismo aula y a cargo de un docente. En esta organización, la gradualidad no se suprime porque cada estudiante transita durante el año escolar por el grado específico al que pertenece. En palabras de Terigi (2013) en estas aulas los estudiantes conservan su respectiva asignación de grado-nivel y su respectivo currículo de grado escolar. No obstante, lo que se elimina en los plurigrados es la correspondencia lineal entre edad = grado = grupo clase (Santos Casaña, 2016).

Al respecto, podríamos plantear que los multigrados o plurigrados suelen interpelar la formación de los docentes, la cual se funda en un modelo organizacional (Terigi, 2010) graduado y anualizado y en una lógica homogénea para entender la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por esto, consideramos que los multigrados o plurigrados implican desafíos para los docentes,

fundamentalmente si no disponen de estrategias y herramientas pedagógicas para enseñar al mismo tiempo contenidos de grados diferentes (Terigi, 2008).

Estos desafíos los pudimos observar en diferentes escenas escolares:

La docente reparte unas fotocopias y dice: las actividades para los niños de segundo y tercero son las mismas. En cambio, para los niños de primero es otra. Los de primero van a hacer otra actividad. Les voy a repartir unas fotocopias y van a completar con las sílabas que faltan [...]. (doc. plurigrado, reg. 2, 29 de mayo de 2023)

También, les docentes manifiestan las dificultades que supone la enseñanza en el multigrado. Así lo expresa una de ellas:

Esto del multigrado para mí también es muy difícil. Este es mi segundo año y todavía me cuesta. Tengo que ir aprendiendo sobre la marcha. Enseñar y planificar para los tres grados a la vez es muy difícil. Y eso que tenemos la división por ciclo. Imaginate si me tocan los dos ciclos juntos, primero y segundo ciclo, me muero. No podría hacerlo. (doc. plurigrado, reg. 2, 29 de mayo de 2023)

Esta expresión evidencia el modo en que la organización por multigrados desafía a los docentes de educación común, principalmente, respecto a reconocer si ese desafío refiere a la formación docente o si se vincula con una forma de concebir la enseñanza por parte de los docentes. Puesto que, ese *no sentirse preparada* para enfrentar estos desafíos, podría permitirnos problematizar si son las herramientas didácticas con las que cuentan los docentes las que no les posibilitan intervenir en las condiciones específicas del plurigrado o si se trata de una dificultad que remite al trabajo didáctico tradicional en aulas monogrado.

Por otra parte, observamos que los docentes en las escuelas rurales, debido al aislamiento que generan las distancias y las dificultades en la comunicación, no suelen contar muchas oportunidades de intercambio sostenido con pares en la misma institución y mucho menos con oportunidades de encuentro con docentes de otras instituciones escolares. Por ello, el trabajo compartido entre el docente plurigrado y los MAI constituye una importante oportunidad de trabajo en equipo:

Ella trae la planificación unos días antes, entonces yo preparo las adaptaciones para los chicos dependiendo de cuáles sean las consignas y su complejidad. A veces requiere que realice sugerencias de consignas más sencillas, otras veces que sugiera un soporte, ya sea visual o concreto, para ellos. Pero viste que, en el aula, hay mucha heterogeneidad [...] básicamente compartimos la enseñanza, la pensamos juntas o por lo menos así lo veo yo. (MAI 1, reg. 2, 29 de mayo de 2023)

Otra de las características de la organización de estas escuelas multinivel es la ausencia de personal docente para cubrir algunos cargos como el de bibliotecario y docentes de aula, situaciones que implican que algunos miembros del equipo directivo asuman tales tareas pedagógicas y deban intercambiar de manera constante entre sus funciones y las necesidades que van surgiendo en el día a día para garantizar el funcionamiento de la escuela. Al respecto, la vicedirectora comenta que «estamos sin docente desde marzo. Yo estoy en el curso de segundo ciclo. No me corresponde a mí ni al profe de apoyo, pero lo hacemos igual. Todos los días deseamos que llegue una docente. Ahora también estamos sin bibliotecario» (vicedirectora Esc. Carrenleufú, reg. 2, 29 de mayo de 2023).

Por último, podemos mencionar que la organización de los tiempos en las instituciones educativas emerge como una condicionante que produce

dificultades para el desenvolvimiento de las prácticas docentes de les MAI con les docentes y equipos directivos de las escuelas rurales. Por un lado, en las escuelas no existen regulaciones ni tiempos institucionalizados para el trabajo entre les MAI y les docente del aula, condicionando así los intercambios entre ellos y restringiendo las posibilidades de construcción colectiva de intervenciones de acompañamiento al aprendizaje y a la enseñanza. Así queda de manifiesto en una reunión institucional en el CSAYC:

MAI 2: En el horario en el que la maestra tiene horas institucionales no es factible reunirse porque estoy en otra escuela [...].

Vicedirector CSAYC: vas a tener que charlarlo con la escuela [...], decís «yo vengo tales días y otros días no vengo porque estoy en otra escuela. Necesito acordar con ustedes un horario de trabajo». (reg. 3, 30 de mayo de 2023)

Además, este registro muestra que la organización de los tiempos y espacios de trabajo de les MAI tampoco parecieran ajustarse a la complejidad y diversidad de sus intervenciones en las escuelas en las que intervienen les MAI.

Las situaciones de vida de les niños y sus familias

Otro aspecto que podemos mencionar se vincula a las situaciones de vida de les niños con les cuales intervienen les MAI en las escuelas rurales que interpela su trabajo y lo amplía con intervenciones que muchas veces exceden a sus tareas. Se trata de niños y familias que están atravesadas por distintas situaciones de desigualdad social relacionadas con el acceso y atención de salud en ámbitos públicos. Esto se debe a que los hospitales de las localidades rurales de la Provincia de Chubut no suelen contar con determinadas especialidades que requieren algunas situaciones específicas vinculadas a la atención de niños con discapacidad.

A la vez, podemos hacer referencia a los traslados y a las distancias que deben recorrer les niños y sus familias para recibir esta atención específica en salud. Tal es el caso de les niños que viajan desde Carrenleufú o Corcovado para realizar tratamientos de salud tanto en el ámbito público como privado en las localidades de Esquel y Trevelin, lo cual supone realizar un recorrido de 110 km. aproximadamente por caminos de tierra y ripio. Además, esto implica que muchas familias afecten y reorganicen su situación cotidiana (trabajo, cuidado de otros hijos, etc.) para realizar estos viajes, sumado a los gastos económicos de la estadía, entre otras cuestiones. Esto determina en muchos casos las posibilidades que tienen les niños de sostener los tratamientos:

Muchos niños abandonan las terapias porque tienen que trasladarse hasta la Localidad de Esquel. Lo cual requiere salir de madrugada y volver a la noche o sino quedarse a dormir allá. Además, tienen que contar con movilidad propia ya que el transporte público no pasa de manera recurrente y si deciden usarlo tienen que contar con algún familiar o conocido que les brinde alojamiento en la ciudad de Esquel. (directora CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023)

Al igual que en los ámbitos urbanos, son les MAI quienes suelen orientar a las familias de les niños con les cuales trabajan para que realicen consultas con Profesionales de Salud (PS) de diferentes áreas: psicología, fonoaudiología, psicopedagogía, entre otras (Pereyra, 2021). Esto es entendido por les propias

MAI y directivos del CSAYC en términos de aspectos que hacen a las prácticas y al trabajo docente de les MAI. Así lo plantea el equipo directivo del CSAYC:

Ahora logramos que Benjamin³ se opere [...], digo logramos porque también fue un trabajo de la MAI en conjunto con la escuela, sino la familia sola no lo puede hacer. (directora CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023)

La modalidad de educación especial es la que intenta que se garanticen los tratamientos [...], son les MAI quienes insisten a las familias para que consulten con profesionales y para que se cumplan los derechos. (vicedirector CSAYC, reg. 1, 8 de mayo de 2023)

Estas últimas palabras se vinculan con el hecho de que son les propias MAI quienes orientan a las familias y en algunas circunstancias gestionan los turnos para que les niños con discapacidad reciban atención en los hospitales y centros de salud de localidades cercanas. Estas instituciones –públicas y privadas– suelen contar con profesionales de salud que se desempeñan en distintas áreas: psicología, fonoaudiología, psicopedagogía, terapia ocupacional, entre otras. Por lo general, algunas de las familias no logran concretar las consultas ni los tratamientos no solo debido a las condiciones de movilidad y de organización familiar (descriptas en párrafos anteriores), sino también porque la mayoría de estas familias no cuentan con obra social ni recursos económicos para solventar los gastos que implica la asistencia médica tanto en el ámbito público como privado.

Además, otras desigualdades que atraviesan a les niños y sus familias en contextos rurales son aquellas que se vinculan con la alimentación y la vivienda. En estas circunstancias, también les MAI acompañan a las familias a realizar pedidos para acceder a ayudas de alimentos y también solicitan el acompañamiento en sus hogares a través de las figuras de les trabajadores comunitarios de salud en terreno. Esto implica que les MAI en el despliegue de sus prácticas docentes se interrelacionen con otros sujetos no sólo del ámbito escolar sino también de otros espacios sociales.

Las interrelaciones con otros sujetos escolares y sociales

Tal como venimos exponiendo, las particularidades de los contextos locales y cotidianos configuran de alguna manera las condiciones materiales y sociales de las prácticas docentes de les MAI. En este apartado, nos detendremos en las interrelaciones que despliegan les MAI con otros sujetos escolares y sociales vinculadas a procesos que refieren a la escolarización de niños con discapacidad.

En la región III, les MAI junto con les profesionales del Equipo Interdisciplinario de Asesoramiento y Orientación de educación especial constituirían –en parte– las denominadas configuraciones de apoyo de la modalidad educación especial. Este equipo cuenta con un sub equipo destinado al trabajo con escuelas y CSAYC emplazados en la ruralidad. Sin embargo, este último presenta dificultades para concurrir a estas escuelas y CSAYC debido a la falta de movilidad y de acceso que presentan estas localidades. En la actualidad, este equipo tiene sede en la ciudad de Esquel y debe trasladarse hasta otras localidades por sus propios medios a causa de que el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut no dispone de un móvil para ello. Esto implicaría que su asistencia a estas escuelas y CSAYC sea de manera esporádica, situación que no

solo influye en el desarrollo de las prácticas de les MAI con les estudiantes sino también con les docentes de las escuelas.

Sin embargo, les MAI y algunos de les profesionales de este equipo resuelven y concretan distintas instancias de intercambio a través de llamadas telefónicas, WhatsApp y de correos electrónicos. Por lo general, estos intercambios giran en torno a orientaciones y sugerencias que suelen solicitar les MAI respecto al trabajo con les niños y las escuelas. Por otra parte, esta inasistencia presencial del equipo en las escuelas influye en otro aspecto que hace a las condiciones sociales y materiales en las que desarrollan sus prácticas les MAI. Debido a que este equipo realiza las evaluaciones para determinar si corresponde o no la intervención de les MAI. Esta situación *detiene*, de alguna manera, el inicio del trabajo de les MAI con les niños que requieren de sus intervenciones en las escuelas a las que asisten en los ámbitos rurales. No obstante, les MAI realizan algunas prácticas ante las situaciones de niños que, según las apreciaciones de les docentes del aula, requerirían de las intervenciones de les MAI: «nosotras como MAI no tenemos autorización para intervenir con los chicos sin que antes evalúe y sugiera la intervención el equipo. Mientras tanto podemos ir observando y entrando al aula. Por ejemplo, yo ahora estoy observando a una nena en cuarto grado» (MAI 1, reg. 2, 29 de mayo de 2023).

Por otra parte, en este momento, concurre un equipo interdisciplinario de profesionales de la salud de distintas áreas (psicopedagogía, fonoaudiología y terapia ocupacional) a una de estas localidades generando la posibilidad de que varies niños con discapacidad y/o problemáticas en el aprendizaje puedan recibir atención específica y, a su vez, orientar a las escuelas en relación con algunos aspectos de su escolaridad:

Recién ahora, hace un mes, viene un equipo interdisciplinario a Corcovado. Por eso, por ejemplo, Tamara⁴ tiene una psicopedagoga [...]. La mamá trajo el informe de la psicopedagoga y lo dejó en la escuela. En el informe decía que necesitaba de la MAI. La escuela me lo mostró y yo sugerí que se lo envíe al equipo técnico. El equipo acordó con la sugerencia de la psicopedagoga y autorizaron mi intervención con la niña. (MAI 1, reg. 2, 29 de mayo de 2023)

A pesar de que este equipo de profesionales depende del ámbito privado, podríamos decir que resuelven algunas situaciones que desde el ámbito público no se pueden atender y generan ciertas condiciones de apoyos y de acompañamiento, tanto para las familias como para las escuelas en relación con la escolaridad de niños con discapacidad y/o que presentan posibles problemas en sus aprendizajes en contextos de educación rural. Puntualmente, este apoyo y acompañamiento es valorado por les MAI, quienes reconocen los aportes de estas terapias y tratamientos en las situaciones particulares de cada niño:

Tengo un alumnito de inclusión que está yendo ahí con los profesionales y le está yendo re bien... algo es algo [...]. Ahora la última vez estuvo trabajando con la terapeuta ocupacional y vino la mamá con muchas sugerencias... para mí está buenísimo. Imaginate, son chicos que no tienen terapias, por ahí situaciones muy complicadas [...], en la ruralidad la discapacidad se vive de otra manera, no hay acceso a tratamientos ni a tanta información como en la ciudad. Las familias viven muy precarias. (MAI 3, reg. 3, 30 de mayo de 2023)

A modo de cierre y aperturas

En este artículo nos propusimos abordar algunas de las particularidades que adquieren las prácticas docentes de les MAI en contextos de ruralidad, recuperando el trabajo de investigación realizado hasta el momento en la Región III de la Provincia de Chubut. Nos centramos en analizar las implicancias que adquiere el transitar por distintas escuelas y las distancias entre las mismas, la organización y funcionamiento de las escuelas multinivel y del plurigrado, las situaciones de vida de les niñes y sus familias y las interrelaciones con otros sujetos escolares y sociales.

Una de las primeras cuestiones que se ha puesto de manifiesto es el papel fundamental que desempeñan les MAI en los procesos escolares cotidianos de las escuelas rurales en las que intervienen. Su presencia y apoyo contribuyen en mejorar no sólo las condiciones de escolarización de les niñes con discapacidad y/o problemáticas en el aprendizaje, sino también de sus grupos de pertenencia y les docentes de las escuelas. Pueden representar, para estos últimos, un sostén fundamental para combatir el aislamiento y el trabajo solitario, favorecer el trabajo compartido y fortalecer la toma de decisiones con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, resulta clave la colaboración y el trabajo en equipo al interior del CSAYC puesto que favorece el intercambio entre MAI y equipo directivo promoviendo la articulación con otros profesionales de la educación en la búsqueda de una coordinación de esfuerzos, intercambio de conocimientos y construcción de estrategias educativas.

En muchas ocasiones, suelen constituirse en referentes, no sólo para las comunidades educativas en las que trabajan, sino también que para les niñes y sus familias, concentrando variadas funciones que, si bien exceden sus tareas, les permiten acompañarlas y contribuir acerca de la salud y educación de sus hijes, ante las desigualdades sociales que las atraviesan. El análisis presentado en este artículo nos permite comprender, por un lado, que en la construcción de prácticas heterogéneas de estes MAI se entran las condiciones materiales que ofrecen las escuelas en el marco de la crisis estructural que atraviesa el sistema educativo jurisdiccional, las condiciones locales de aumento de desigualdades sociales y sus subjetividades singulares. Por otro lado, podemos analizar que las condiciones materiales del trabajo de les MAI en las escuelas rurales se vinculan con diferentes modos de presencia estatal imbricada en relaciones sociales dinámicas y en la vida cotidiana de personas y grupos (Petrelli, 2012).

El Estado está presente en las regulaciones que organizan institucionalmente al CSAYC, en las tareas de sus docentes y también en aquellas que intentan orientar las prácticas en las escuelas de educación común. Como ya expresamos, estas regulaciones que se originan en una política pública que se enuncia como de inclusión educativa, no se trasladan linealmente en las prácticas escolares, sino que son apropiadas y resistidas por les sujetos y las instituciones escolares. Se entran, de modo heterogéneo, con los sentidos y prácticas que construyen les docentes, las dinámicas culturales de cada escuela y los efectos de fragmentación institucional y social que produce el atravesamiento de las lógicas neoliberales en los actuales contextos sociales más amplio.

Por otro lado, también la presencia estatal se concreta en algunas de las condiciones materiales de las escuelas referidas, en la precarización del trabajo

docente, en las desigualdades sociales que afectan el ejercicio pleno de los derechos de los niños y, entre ellos, especialmente a la salud. De todos modos, entendemos que las prácticas de los MAI en las escuelas rurales deben constituirse en sistemas de acompañamiento (Aizencang et al., 2015) a la enseñanza y a los aprendizajes escolares de niños con discapacidad y problemas en el aprender. En esta línea cobran sentido y valor las tramas de interacciones y relaciones que se tejen entre los MAI y otros agentes escolares.

Por último, planteamos que hemos intentado poner de relieve algunas de las particularidades que asumen las prácticas docentes cotidianas que desarrollan los MAI en escuelas rurales. Las cuales están mediadas por condiciones materiales y sociales del trabajo docente que, a la vez que las condicionan, las habilitan para generar otras posibilidades.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 2, 1-16. Universidad Nacional de Rosario. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. ISBN 987-9459-83-0.
- ACHILLI, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (comp.). *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Manantial. 33-47. ISBN 978-987-500-168-8.
- AIZENCANG, N.; Bendersky, B.; Arrue, C. y Madonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de investigación. Décimo primer encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Tomo I. 26-30. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750.
- BRUMAT, M. R. y Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 2, 10-28. ISSN 2422-5975.
- CRAGNOLINO, E. y Lorenzatti, M. C. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas, revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, 2 y 3, 63-76. Narvaja Editor. ISSN: 1668-7493 / e-ISSN: 2591-4847.
- DÍAZ, G.; Pereyra, C. y Neun, C. (2021). Continuidades y discontinuidades en el trabajo del acompañante terapéutico en contextos de lucha docente y de pandemia de COVID-19 en escuelas públicas de la provincia de Chubut. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 17, n.º 16, 1, 11-21. ISSN 2362-3349 <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.581>
- EZPELETA, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Editorial Era.
- GARCÍA, R. (1986). Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. En Leff Zimmerman, E. *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Editorial Siglo XXI. 381-407. ISBN 968-23-2277-4.
- PEREYRA, C. (2021). Los modos de organizar la atención a la salud pública de niños con discapacidad. Aportes desde un estudio con MAI y profesionales de la salud.

- Educación y Vínculos*. Año IV, 8, 53-69. ISSN 2591- 6327. <https://doi.org/10.33255/2591/1059>
- PETRELLI, L. (2012). Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativas: Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17, 54, 927-951. ISSN 1405-6666.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. ISBN: 978-950-12-1519-99.
- ROCKWELL, E. y Mercado, R. (2021). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 2 (4), 65-78. ISSN 2443991-ISSN02137770. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>
- SANTOS CASAÑA, L. (2016). La Didáctica multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer educativo*, 140, 91-99. FUM-TEP. ISSN 1510-0367.
- SINISI, L. (2010). Integración o Inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. ISSN 1853-6549.
- TERIGI, F. Z. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- TERIGI, F. Z. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Editorial Fundación La Hendija, 99-110. ISBN 879-987-25720-8-2.
- TERIGI, F. Z. (2013) El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. Tesis doctoral inédita. Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661649>

Marco normativo

- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N.º 24195 (14 de abril de 1993). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N.º 26206 (14 de diciembre de 2006). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Notas

- 1 Según la Resolución N.º XIII-242 del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
- 2 El transporte público sale de la ciudad de Esquel a Carrenleufú los días lunes, miércoles y viernes a las 10.00 a.m. y regresa de Carrenleufú a Esquel a las 16.00 p.m.
- 3 Utilizamos un nombre ficticio para resguardar la identidad.
- 4 Ídem.