



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia.

Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense

Autora: Eleonora Nyez

Directora: Mg. Laura Iriarte

BAHÍA BLANCA

2022

PREFACIO

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Eleonora Nyez, en la orientación Educación en Entornos Virtuales, bajo la dirección de la Mg. Laura Iriarte.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que fueron inspiración, sostén y compañía para que pueda elaborar esta tesina, especialmente:

A mi directora Laura Iriarte

A F y su familia

A las maestras rurales entrevistadas

A mi familia

A mis amigos y amigas

A los y las docentes de la carrera

A mis compañeras de la UNS

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Parte I	8
Capítulo 1 “Presentación”	8
Formulación Y Justificación Del Problema	8
Estado Del Arte	10
Marco Teórico Inicial	15
Capítulo 2 “Estrategia Metodológica”	19
Parte II	21
Capítulo 3 “Inmersión En El Campo”	21
“Ser Parte De Un Territorio Rural”	21
Las Instituciones Educativas En El Contexto Rural	22
Institución “A”	23
Institución “B”	24
Capítulo 4: “La Trayectoria De F”	25
Presentación	25
El Comienzo Del Acompañamiento A F	25
La Trayectoria Escolar De F Desde La Visión De Las Docentes	26
El Paso De F Por El Nivel Primario	27
La Inclusión Como Punto De Partida	28
Las Tecnologías Presentes En Su Trayectoria	32
El Vínculo Entre Las Prácticas Mediadas Por Tecnologías Digitales Y La Inclusión En La Escuela Rural	34
Capítulo 5: “El Trabajo Docente En El Contexto Rural”	36
Trabajo E Identidad Laboral Docente	36
Características Del Trabajo Docente En Escuelas Rurales	37
El Trabajo Docente En Escuelas Rurales...	37
Cuando Trabajo, Comunidad Y Escuela Van De La Mano	43
Un Trabajo Complejo Y Multidimensional, Aunque...	44
Capítulo 6: “La Formación Docente Para El Contexto Rural”	46
Acerca De La Formación Docente	46
Legislación Acerca De La Formación Docente En Educación Rural	47

Formación Continua Y Especialización En Educación Rural	49
Las Tecnologías Digitales En La Formación Docente	51
La Inclusión Educativa En La Formación Docente	53
La Formación De Las Docentes Entrevistadas	54
Conocer Para Poder Elegir	59
Parte III	61
Capítulo 7: “Conclusiones Y Cierre”	61
Bibliografía	66
Anexos	71

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender la relevancia de la formación y las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en escuelas primarias rurales. Busco reconocer cuál fue el lugar y uso de las tecnologías en las prácticas llevadas adelante por docentes en el trayecto educativo de un alumno con discapacidad motriz. En este estudio descriptivo, que se lleva a cabo en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense, visibilizo los desafíos a los que se enfrentaron las docentes y las decisiones que debieron tomar, para esta situación en la que se entranan de forma compleja distintos factores. Intento en esta investigación abordar una problemática compleja atendiendo a múltiples dimensiones interrelacionadas: la formación, las prácticas docentes, la ruralidad, la inclusión educativa y las tecnologías digitales.

La tesina se sustenta en referentes teóricos del ámbito educativo y, en especial, de aquellos que han investigado en el contexto rural esta temática. Retomo trabajos que hacen referencia específicamente a la formación de docentes en educación rural. Además, considero a aquellos que abordan la formación en tecnologías digitales e inclusión educativa.

Como parte de las conclusiones arribadas, pude reconocer la importancia del vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

Los resultados de esta investigación podrán ser de interés para el campo de las Ciencias de la Educación, para docentes o directores que estén pasando por situaciones similares, o para profesionales a cargo de la formación de los formadores. A su vez, es deseable que genere iniciativas a favor de la inclusión educativa.

Palabras clave: formación docente, práctica docente, escuela rural, tecnologías digitales, inclusión educativa.

Introducción

Esta tesina está estructurada en tres partes con el fin de comunicar todo el proceso llevado adelante. En la **Parte I**, que está dividida en dos capítulos (1 y 2), explico cuáles son los objetivos y las preguntas que guiaron la investigación, además del interés que motivó esta búsqueda. A su vez, puntualizo las investigaciones que hay en el tema, presento un marco teórico inicial y la estrategia metodológica diseñada.

La **Parte II** está compuesta por cuatro capítulos (3, 4, 5 y 6), en donde interrelaciono marco teórico con el análisis. En el capítulo 3 amplío la noción de ruralidad teniendo en cuenta lo que plantean un especialista en el tema y las docentes, haciendo un recorte de lo que sucede en la zona en donde se realiza el estudio. Al mismo tiempo, detallo el vínculo que establecen las entrevistadas con el espacio rural y contextualizo las instituciones educativas.

En el capítulo 4 presento al alumno, a partir de los datos recabados y de los aportes que él, su familia y sus docentes realizaron. Luego, a partir de esa información y del análisis, divido este capítulo en distintos ejes que permiten la reconstrucción de la trayectoria del estudiante desde las diversas voces. A su vez, recupero el lugar que tuvieron las tecnologías en su recorrido educativo.

En el capítulo 5 abordo la categoría de trabajo docente en el contexto rural, es decir, defino aquello que lo caracteriza y cuáles son las condiciones que presenta en las escuelas rurales, con el fin de comprender la relevancia de estas prácticas que llevan adelante las docentes. Por otra parte, “desagrego” la definición de trabajo (Nicastro, 2017), dando cuenta de la complejidad de este concepto específicamente en las instituciones educativas rurales. En este sentido, a partir de las palabras de las entrevistadas y la articulación con voces que aparecen en otras investigaciones, doy un panorama sobre lo que implica trabajar en una escuela rural. Como cierre de este capítulo, realizo una síntesis de lo que es el trabajo docente en escuelas rurales.

La relación entre formación y trabajo docente en escuelas rurales es un tema que merece una mayor reflexión, para poder describir lo que sucede en este contexto. Es por ello que, en el capítulo 6, profundizo en las políticas, los lineamientos y el abordaje teórico acerca de la formación docente en general y para el ámbito rural en particular. Asimismo, analizo los planes de estudio y lo narrado por las tres docentes que fueron entrevistadas. En un primer momento, retomo la definición de formación docente desde distintos referentes nacionales. Continúo con la legislación correspondiente sobre la formación docente inicial para el contexto rural. Luego, explico lo que sucede con la formación continua y la especialización en educación rural. También, hago hincapié en la formación que recibieron las docentes

entrevistadas según sus experiencias, centrándome en los temas de interés de esta tesina. Y cierro este apartado dando cuenta del impacto de la formación sobre el futuro ambiente de trabajo.

La **Parte III** está destinada a comunicar las conclusiones arribadas, en donde destaco los puntos más importantes de cada capítulo, realizo un cierre y reflexiones finales.

Parte I

Capítulo 1: Presentación

Formulación Y Justificación Del Problema

Esta investigación enmarcada en un paradigma interpretativo, tiene como objeto comprender la relevancia de la formación y las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en escuelas primarias rurales. En este sentido, indago acerca de cuál fue lugar y uso de las tecnologías digitales en las prácticas llevadas adelante por docentes en el trayecto educativo de un alumno con discapacidad motriz, en dos escuelas primarias unitarias del sudoeste bonaerense.

Es un estudio de alcance descriptivo-interpretativo en el que visibilizo parte de los desafíos a los que se enfrentaron las docentes y las decisiones que debieron tomar, para esta situación en la que se entranan de forma compleja distintos factores, dimensiones y variables. A partir de allí investigo sobre las estrategias, herramientas y recursos que utilizaron para favorecer la inclusión educativa, teniendo en cuenta que una escuela inclusiva, como expresan Zúñiga y otros (2012), es aquella que “ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material, entre otros, para su progreso académico y personal” (p.8). Así, el éxito va a depender de los distintos agentes y actores de la sociedad y de los apoyos que encuentren los alumnos en el contexto, entendiendo que es central la igualdad de derechos y la dignidad de toda persona, y que, como afirma Cinquegrani (2021), “la discapacidad no es un problema individual sino una cuestión social en la medida que es la sociedad la que promueve un entorno discapacitante” (p. 148).

Para ello, planteo distintas preguntas de investigación que son el eje de análisis: ¿Con qué formación y recursos contaron las docentes para favorecer la inclusión en la escuela rural? ¿Cómo se formaron para incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas? ¿Qué metodologías y/o herramientas favorecieron la inclusión educativa? ¿Qué decisiones debieron tomar? ¿Con qué desafíos se encontraron en sus prácticas de enseñanza? ¿Qué oportunidades educativas brindan las tecnologías digitales a los alumnos con discapacidad? ¿Cómo/cuál es el vínculo entre las tecnologías digitales y la inclusión en una escuela rural? ¿Cuál es el rol de las tecnologías digitales para el desarrollo y los principios básicos de la educación inclusiva?

El objetivo principal de esta investigación es comprender la relevancia de las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en la escuela primaria rural. Son objetivos específicos:

- Describir la formación y la práctica de las docentes en dos escuelas primarias rurales.

- Identificar el uso de las tecnologías digitales en el aula para la inclusión educativa.
- Reconocer el vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

El interés por el tema de esta tesina surgió por diferentes factores. En primer lugar, vengo indagando en esta temática por mi formación como maestra de grado, de Educación especial, Acompañante Terapéutico (A.T.) y mi experiencia en el contexto rural. Asimismo, realicé un proyecto final de investigación para un Postítulo de Actualización Académica en Educación Rural, llamado: “Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las Escuelas Rurales del Sudoeste bonaerense”. También, estoy trabajando hace un tiempo en la Comisión de Accesibilidad y en el Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca", ambos de la Universidad Nacional del Sur (UNS). En este último, me dedico a investigar en un subgrupo, específicamente lo referente a las tecnologías digitales en el nivel. Y dentro de la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación realicé varios trabajos sobre la educación en el ámbito rural.

Por otra parte, este interés proviene de distintos interrogantes formulados en la práctica profesional personal, de mi rol como docente y, fundamentalmente como A.T. En cuanto a este último rol mencionado, es importante aclarar que trabajé acompañando al alumno identificado como F¹ a lo largo de cuatro años, tres de ellos durante su paso por el nivel inicial y luego uno, durante su primer año en la escuela primaria. Lo que movilizó y llamó mi atención, volviéndose una “experiencia trágica”² o transformadora fue el cambio que noté en el proceso de alfabetización del niño a partir de la inclusión de las tecnologías digitales con la oportuna intervención y apoyo de sus docentes, siendo que en ese contexto rural y en ese momento en particular, sólo la escuela podría hacer la diferencia.

Intento en esta investigación abordar una problemática compleja atendiendo a múltiples dimensiones interrelacionadas: la formación, las prácticas docentes, la ruralidad, la inclusión educativa y las tecnologías digitales. Y lo hago desde una perspectiva situada, teniendo en cuenta como enfoque científico al paradigma de la complejidad (Morin, 1990), eliminando la simplicidad y buscando las conexiones, sin perder de vista el contexto en el que esas prácticas tienen lugar, colaborando en un tema que no ha sido muy desarrollado y que incluye el saber de las docentes con experiencia en el campo en estudio.

¹ El niño será identificado en la tesina como F para resguardar su identidad.

² Concepto acuñado por López, M. (2008) en: “Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica”.

Estado Del Arte

Realicé un buceo bibliográfico de los últimos quince años, para conocer las investigaciones que hay sobre mi tema de interés. Hasta el momento encontré trabajos de esta índole, atendiendo a situaciones a nivel institucional o por nivel educativo. Localicé varios estudios en universidades, institutos y secundarios, pero muy pocos en el nivel primario y dentro del ámbito rural. Exploré en distintas investigaciones desarrolladas en Latinoamérica y España, todas ellas desde un enfoque cualitativo. Aunque observo que, hasta el momento, sólo un trabajo conjuga las variables que me interesan abordar, en el nivel y contexto elegido.

Estructuré la información recabada, presentando en primer lugar, los trabajos que hacen referencia específicamente a la formación de docentes para el ámbito rural. Más adelante, se encuentran aquellos que abordan la formación docente en tecnologías digitales e inclusión educativa.

Comenzando por Lorenzatti (2007), la práctica docente en el aula rural multigrado es compleja, en la que se da una “conjunción de múltiples determinaciones” (p. 102). Todo ello reconociendo la configuración de la escuela rural dentro de un contexto social particular, institución que en su mayoría es de personal único, en donde se dan superposición de tareas y el encuentro entre diferentes actores. En este sentido, esta autora de la Universidad Nacional de Córdoba, que investiga en las zonas rurales de esa provincia, sostiene la necesidad de contar con programas para la formación de docentes específicos, que lleven a la elaboración de materiales que les sirvan de apoyo para trabajar en plurigrados y en donde se articulen distintos componentes metodológicos.

Sin embargo, Plenovich y otros (2011) afirman que “no existe una formación docente específica y continua para las escuelas rurales”, menos para quienes trabajan en plurigrado (p. 197). De acuerdo al estudio que realizaron en los Partidos bonaerenses de Pergamino y Colón, a través de un proyecto interinstitucional entre la Universidad de Buenos Aires y el ISFDyT N°5 (Pergamino), indican que este tipo de enseñanza que se da de forma simultánea a grupos heterogéneos, reclama personal capacitado en el tema por presentar, entre otras cosas, dificultades didácticas de atención individual y grupal en la diversidad.

Según el estudio realizado por Terigi (2010) desde la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires), las docentes de las escuelas rurales resuelven de forma particular la enseñanza en plurigrados, tomando decisiones acerca de los agrupamientos, la secuenciación de contenidos, el manejo del tiempo entre otras cuestiones. Afirma que las maestras desarrollan un saber, una “invención del hacer” del trabajo específico en el

plurigrado, una producción de propuestas de enseñanza fruto de los saberes profesionales y los requerimientos que presenta el contexto particular en el que trabajan y su grupo a cargo.

En la misma línea, el artículo de Andreoli e Iriarte (2007), situado en el sudoeste bonaerense, expresa que estas escuelas no sólo distan de las escuelas urbanas por las carencias o desfavorabilidad, como generalmente se las caracteriza, sino que son instituciones con una matriz diferente. Por ello, postulan que deben ser mucho más investigadas y estudiadas “para producir saber relevante y significativo que pueda volcarse en la formación y capacitación de docentes y directivos... ¿Una ‘didáctica de las escuelas rurales’?” (p. 140).

Olivares y Lacruz (2019) también se preguntan en el estudio que realizaron desde la Universidad de Zaragoza (España): “¿Qué formación se precisa para ser maestro en la escuela rural actual?” Subrayan la importancia de contemplar a esta formación como compleja, gradual e integral. La respuesta que dan se ubica en dos ámbitos fundamentales: conocimientos y competencias, y a lo largo de tres etapas básicas: formación inicial, inserción/inmersión profesional y formación permanente. Esto permitiría vincularlas de manera adecuada con las necesidades y retos de cada una de ellas, además de poder diseñar para cada momento acciones y planes formativos acordes con el desarrollo de la función docente en el medio rural. Refiriéndose a la formación permanente, situados en la escuela rural, remarcan el aporte de las tecnologías como recurso para la creación de espacios colaborativos de trabajo y reflexión. Las mismas ocupan un lugar importante, no sólo porque permiten atenuar el aislamiento del docente rural, sino que además les proporcionan el acceso a conocimientos y recursos que de otro modo sería imposible.

En cuanto a lo que sucede en el contexto en el cual investigo³, la Tesis de Lic. en Ciencias de la Educación de Iriarte (2006) “Tecnologías en acción en aulas rurales. Representaciones y realidades” revela que las representaciones sociales de los docentes rurales acerca de las tecnologías tienen un fuerte anclaje en lo artefactual, omitiendo la dimensión social que hace a la configuración de las tecnologías. Los resultados muestran que hay carencia y negatividad en relación con el significado amplio de tecnologías. Aparece el reclamo de un sector escolar desde dos perspectivas: “la inclusión sistemática, integral y específica de la Tecnología Educativa no sólo como propuesta transversal de los programas de formación docente sino como espacio curricular que la contenga” y “la atención determinada y definida de la educación rural” (p.62).

³ Contexto rural del sudoeste bonaerense.

Siguiendo a Martínez (2011), quien investiga en la Universidad Nacional de Córdoba, la formación docente en tecnologías no ocurre aislada de las concepciones más generales de las tecnologías en educación y se inscribe en problemas y contextos más amplios. Está permeada, por un lado, por la estructura y la concepción de la formación docente inicial y continua y, por el otro, por el proceso de la incorporación de las mismas en la educación. Entiende que esta concepción en nuestro país, responde a la manera en que se ha concebido a la formación docente, especialmente a la etapa continua, reflejando las características de los modelos y de las pedagogías predominantes. Son muchos los docentes que tienen una concepción instrumental, entendiendo que las tecnologías son una vía para mejorar el acceso a la información, olvidando que también son un medio para producir y construir conocimiento. La autora hace referencia a diversos estudios en que los docentes perciben que no tienen las competencias necesarias para incluirlas y manejarlas en su enseñanza. Por lo que la formación debe incluir una reflexión sobre las creencias previas de los docentes respecto del uso y apropiación de las tecnologías para que la formación realmente sea significativa.

Desde Pachuca de Soto (México), Martínez Hernández (2017) plantea como objetivos apoyar a los docentes que favorecen la inclusión educativa y fortalecer las habilidades de comunicación y el uso de las tecnologías. Explica que la inmersión de estas últimas, dio lugar a la creación de herramientas dirigidas a la mejora en la formación de los docentes. Entiende que, en la medida que se van conociendo los beneficios, ventajas y desventajas de utilizar las tecnologías, se pretendía y se sigue pretendiendo que el rol del docente sea diferente. Por ello, enuncia que “el contexto de la inclusión educativa necesita que los docentes incursionen por una formación inicial y continua clara, precisa y con acciones y fines concretos, que esclarezcan el sentido de la escuela inclusiva, la función de los docentes inclusivos y el diseño de ambientes inclusivos” (p. 52-53).

Con el objetivo de conocer el uso de las tecnologías que hacen docentes en las aulas inclusivas, Martínez Pérez y otros (2018) realizan una investigación en el Barrio de Gracia de la ciudad de Barcelona (España). Reconocen que la incorporación de las mismas en esta sociedad cambiante, ha permitido la creación de nuevos entornos de comunicación y de expresión que abren un abanico de posibilidades para crear nuevas experiencias de aprendizaje. Uno de los puntos destacados en la investigación apunta a la sensibilización y conciencia de la formación inicial y permanente en tecnologías, la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, para poder dar respuestas a las demandas de la sociedad y no generar más barreras socioeducativas.

Otras investigadoras españolas son Díaz-Maroto y Martínez (2015), por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Murcia, respectivamente, quienes concuerdan con la postura de los autores mencionados anteriormente. Entienden que las tecnologías posibilitan una nueva forma de acceder a la información y se constituyen en un gran puente de comunicación para el contacto y el aprendizaje. Sin embargo, para que los docentes puedan realizar este trabajo correctamente, deben conocer el procedimiento y actualizarse en el uso adecuado. En este sentido, se plantea la necesidad de contar con planes de formación continua que sean acordes a la realidad de las instituciones, a la realidad de los docentes y, fundamentalmente, a la realidad de los estudiantes. A su vez, postulan que las tecnologías presentes en las aulas pueden fomentar lo positivo de la diversidad, favoreciendo la justicia social. En referencia a esto, Agudelo (2012) desde la ciudad de Medellín (Colombia), explica en su artículo que el uso crítico potencia factores de equidad, pertinencia e inclusión educativa en los ambientes de aprendizaje.

Desde la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México), Zúñiga y otros (2012) llevan adelante un estudio en el nivel superior sobre la inclusión educativa de alumnos con ceguera y baja visión. Uno de los datos significativos arrojados por esta investigación es que la población con discapacidad va en crecimiento, lo que hace imperante la necesidad de continuar investigando para identificar las necesidades de los estudiantes. Afirman que mientras se tiene la creencia errónea de que una persona con discapacidad rechazará cualquier apoyo que lo haga sentir incapacitado, los estudiantes entrevistados coinciden que es aceptable y necesaria todo tipo de ayuda. Para estos jóvenes, la tecnología (desde una concepción amplia), se convierte en una gran aliada dentro y fuera del aula, incluso llegan a mencionar a algunas herramientas como “mágicas”. Los autores entienden que existen herramientas que facilitan la incursión y permanencia de los alumnos, y, a su vez, posibilitan que los estudiantes aprovechen sus capacidades cognitivas de manera más autónoma. Reconocen que hay una falta de sensibilidad y de información apropiada acerca de las necesidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad.

Teniendo en cuenta lo que sucede actualmente en nuestro país, investigando desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación, Pereyra (2020) da cuenta de ciertas evidencias empíricas que ponen de relieve lo que la pandemia de covid-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) han generado a nivel educativo. En este ensayo, la zona rural se identifica como un sector popular vulnerable donde hay un bajo o nulo nivel de conectividad y un escaso uso de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza. La continuidad pedagógica en este caso se sostuvo a

través de cuadernillos y el retorno a las clases presenciales está centrado en la “restitución de los lazos, de la compañía y del espacio del juego” (p. 132). Expone que las desigualdades de conectividad y de acceso a las tecnologías digitales no pueden resolverse mediante la formación docente, “sin embargo, las investigaciones acumuladas coinciden en señalar que la formación docente constituye un componente clave del sistema educativo precisamente por la capacidad de este colectivo de trabajo de hacer posible una educación inclusiva” (p. 135).

El trabajo de De Souza Godinho y otros (2021), desde la Universidad de Flores (Argentina) y la Secretaría de la Educación del estado de Bahía (Brasil), analiza el rol de la accesibilidad digital en la educación inclusiva como un medio para eliminar las barreras frente a múltiples demandas de las personas con discapacidad. Para ello toman artículos que demuestran que la accesibilidad digital y el uso de las herramientas tecnológicas, favorecen la igualdad de derechos y las oportunidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aseveran que la educación inclusiva y la accesibilidad digital son dos temas que cada vez tienen más relevancia en la actualidad. “Por un lado, se percibe la educación como un proceso de inclusión social, a partir de una igualdad de condiciones. Por otro, se aborda la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como un medio irreversible que trae consigo nuevas exigencias y oportunidades de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos” (p. 3).

Para cerrar este apartado, destaco el texto de Romo (2017) quien aborda de forma integral varios de los temas de interés de esta tesina: escuela, entorno rural y TIC. El estudio tiene como principal objetivo “determinar si las TIC favorecen una educación inclusiva en los escolares del medio rural y promueven la justicia social o, por el contrario, siguen perpetuando la brecha digital” (p. 42). Parte de los resultados que se publican en el artículo indican que “los alumnos de escuelas rurales realizarían un uso incluso mayor de las TIC que los alumnos urbanos”. La diferencia estaría dada por el vínculo que cada docente establece con las tecnologías. Como parte de la discusión, esta autora de la Universidad de Salamanca (España), plantea como una principal línea de mejora a la figura del docente, “en el que recaería buena parte de la responsabilidad de desdibujar la brecha digital para los alumnos de entornos rurales, en pro de la educación inclusiva y la justicia social” (p. 41). En este sentido, hace hincapié en la formación inicial y continua de los docentes, su motivación y buena predisposición hacia el uso de las tecnologías como elementos que favorecen la reducción de la brecha digital de los alumnos de escuelas rurales.

Marco Teórico Inicial

Los constructos teóricos que enmarcan esta tesina los sustentan en diferentes referentes del ámbito educativo y, en especial, en aquellos que han investigado en el contexto rural. Si bien tienen la mirada desde marcos teóricos amplios y del campo de las Ciencias de la Educación, algunos son particularmente específicos y situados en este espacio complejo en que se investiga. Comienzo con Anijovich (2009), quien entiende a la etapa de **formación** como un trayecto, un espacio flexible y de construcción que excede a una mera acumulación de conocimientos y de cómo transmitirlos. Por tanto, refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión, convirtiéndose en un proceso de transformación que opera tanto en el docente formador como en el que se está formando. Implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo. En este sentido, el trayecto de formación es entendido como un proceso complejo que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada, la socialización profesional y la capacitación docente continua.

En este sentido, la **formación inicial** se sitúa como el primer eslabón, los cimientos de lo que será este proceso. En palabras de Davini (2015), “supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas” (p.23).

Asimismo, la **formación continua o permanente** es la que surge a partir de la actualización, la búsqueda, el interés y los desafíos que presenta el trabajo. Según Davini (Op. Cit.), el proceso de formación de los docentes está vinculado estrechamente con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas.

Para ampliar este concepto es importante tomar las palabras de Achilli (2008), quien reconoce que la **práctica docente** se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, al implicar “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”. La misma “puede implicar actividades que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales-colaboración con la documentación de los alumnos “indocumentados” u otras” (p. 23-24).

Por su parte, Lorenzatti (2007) entiende a la práctica docente en escuelas rurales como el “producto de trayectorias sociales (de clase) de los docentes, de formación recibida, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular” (p. 103). El posicionamiento de esta autora en cuanto a esta categoría, quien hace referencia a Cragnolino (2001), implica reconocer los condicionamientos sociales, las propias acciones y las de los

otros sujetos con los que se relaciona; recuperar los saberes construidos en la biografía escolar y en su desempeño profesional; analizar el contexto social en el que participa la institución educativa; conocer la configuración y organización de la escuela rural y la superposición de tareas.

Al mismo tiempo, una práctica que se realiza en un contexto institucional, organizacional y cultural determinado, con el cual se interactúa es el **trabajo docente**. Allí los sujetos enseñantes viven y piensan su tarea con otros, aunque se trate de escuelas unitarias, porque “si bien (...) tiene un alto componente de aislamiento, los maestros raramente trabajan en soledad” (Mórtola, 2011:207). Ese trabajo se desarrolla en las **escuelas primarias rurales** que, según Plencovich y otros (2011), son establecimientos del medio rural en “áreas de población concentrada de hasta 2.000 habitantes o en lugares de población dispersa” (p. 93). Se encuentran en todo el país y atienden a niños y a niñas que pertenecen a familias de trabajadores de establecimientos agropecuarios, que en general, no son propietarios de las tierras. Este **espacio rural** es concebido por Sili (2002) como el ámbito de baja densidad poblacional que conserva una infraestructura y equipamiento “vinculado a la valorización de las actividades productivas agro-silvo-pastoriles, en donde predomina una relación directa entre naturaleza y sociedad y donde existe una identidad específica construida históricamente” (p. 2).

Las escuelas mencionadas se organizan en aulas **plurigrado o multigrado**, las cuales son definidas por Lorenzatti (2007) como “distintas situaciones de enseñanza donde los alumnos de diversos grupos comparten un espacio y un tiempo con un maestro” (p. 106). Se visualizan como un espacio complejo, en donde se presentan distintos escenarios con una heterogeneidad cognitiva, etárea, de intereses y de necesidades. En la misma línea, Terigi (2010) lo concibe como un modelo organizacional diferente al que se adopta en el aula graduada.

En estas escuelas primarias rurales también se trabaja con alumnos con discapacidad, a pesar de no contar con Equipos de Orientación Escolar ni con Maestras de Apoyo a la Inclusión. La **discapacidad** es reconocida por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006) como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 1). Considera, en su Artículo 1, a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la

sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4). La postura de esta convención rompe con el modelo médico o rehabilitador que estigmatiza, condiciona y discrimina a las personas con discapacidad, dando lugar al modelo social, que, como sostienen San Martín y Guisen (2016) “reconoce a estas personas como sujetos de derechos, poniendo en foco al contexto social como responsable de garantizar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p. 2).

El concepto de **inclusión educativa** ha sido revisado por Camillioni (2008), quien da cuenta de su progreso y redefinición. En primer lugar, fue entendido como “la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento”. Señala que luego fue ampliándose para alcanzar a todos los sujetos y que tiene un “altísimo valor positivo” (p.7). La inclusión educativa implica abrir perspectivas y encontrar nuevos caminos, manteniendo una constante reflexión. Requiere “no sólo cantidad y calidad de recursos puestos a disposición de los que enseñan y los que aprenden sino también flexibilidad y espíritu muy abierto” (p. 9).

Desde otra perspectiva, con la mirada puesta en la educación a distancia y en las plataformas digitales, Zúñiga y otros (2014) plantean que, “la educación inclusiva representa una alternativa para transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje y dar respuesta a la diversidad de los educandos” (p. 33). En este sentido, la tecnología “puede convertirse en aliada para avanzar en la equidad e inclusión” (p. 44).

Siguiendo el mismo planteo, Pablos Pons (2018) se refiere a las **tecnologías digitales** como los nuevos componentes presentes en la interactividad comunicativa, en clave de procesos de mediación, que propician las nuevas tecnologías. Representan una oportunidad de cambio y mejora en las formas y procedimientos de interacción social y de acceso a la información. Por eso, tienen un gran potencial y se han ido adaptando a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

El lugar de las tecnologías y la **cultura digital** es presentado por Lugo (2017) como “un nuevo escenario de oportunidad para revisar y actualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para una mejora de la calidad educativa” (p. 21). Esta autora entiende que la transformación de los procesos de producción y circulación del conocimiento están potenciadas por la cultura digital. La misma también ha llegado al ámbito rural para quedarse, incidiendo en la manera de estudiar, en el trabajo y en la vida cotidiana.

Por último, me parece importante destacar estos conceptos, desde la perspectiva del actual Diseño Curricular del nivel primario de la provincia de Buenos Aires (2018),

jurisdicción donde se encuentra la zona objeto de mi investigación. El mismo propone dos módulos que se presentan como orientadores de la práctica y transversales a todas las áreas del conocimiento: uno de Educación Inclusiva y otro de TIC. Contempla a la educación inclusiva “como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos” (p. 22). En relación a las tecnologías, indica que su uso “implica la renovación del compromiso profesional docente a la luz de los nuevos escenarios de construcción de saberes (...). La innovación pedagógica no requiere de un docente tecnólogo, sino de un mediador que abra nuevas dimensiones de aprendizaje que no son posibles sin las TIC” (p. 32).

Capítulo 2: Estrategia Metodológica

Enmarco esta investigación desde un paradigma interpretativo, buscando comprender la realidad, desde una descripción detallada y profunda que permita reconstruir las experiencias personales. Así como, intentar entender las acciones en un contexto social, cultural, histórico y temporal, y descubrir el significado que le otorgan los sujetos. Es un estudio cualitativo que, al decir de Vain (2012) “supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades” (p. 39).

En la descripción del objeto, abarco la complejidad para comprender los fenómenos que analizo, con la finalidad de generar saberes que ayuden a los docentes en sus prácticas profesionales. La población está compuesta por todos los docentes de las escuelas rurales del sudoeste bonaerense. La selección de los elementos está vinculada con los propósitos de la investigación. De acuerdo a los objetivos planteados, llevé a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández Sampieri, 2014), conformado por tres (3) docentes cuyos puntos en común es haber trabajado por primera vez con un alumno con discapacidad motriz en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense a las que él asistió, ubicadas en el partido de Tornquist. Las mismas serán identificadas a partir de ahora como E1, E2 y E3 de acuerdo al orden en que se llevaron a cabo las entrevistas.

Recupero la voz de las docentes, entrevistando a todas aquellas que trabajaron con el alumno en su paso por el nivel. Así como también rescato el testimonio del niño F, quien ingresó al nivel primario en el año 2015. A lo largo de su trayectoria escolar contó con tres (3) maestras de grado, una en su primer año (2015), otra en segundo y tercero (2016-2017), y la última desde cuarto hasta sexto año (2018-2020).

Como instrumentos de recolección de los datos utilicé múltiples fuentes: entrevistas, documentos y material audiovisual. En cuanto a las entrevistas opté por las semiestructuradas y en profundidad (Hernández Sampieri, 2014), sabiendo que me iban a permitir captar y comprender mejor el tema en estudio. Como una fuente valiosa de datos cualitativos, seleccioné documentos, algunos de los cuales observé (cuadernos, carpetas, notas y legajo del niño) y otros comparé con detenimiento (planes de estudio y resoluciones). A su vez, recuperé material audiovisual, compuesto por fotos y videos proporcionados por las maestras y la familia del estudiante. Para el análisis recurrí al Método Comparativo Constante (Glaser y

Strauss, 1967), mediante el cual elaboré tablas para establecer comparaciones sistemáticas que me permiten explorar distintas dimensiones.

Al momento de definir el ambiente y en el proceso de toma de decisiones, tuve en cuenta dos dimensiones que son esenciales para la elaboración de la tesina: la conveniencia y la accesibilidad. En cuanto a la primera dimensión, seleccioné a los sujetos que convienen para este estudio, por la proximidad geográfica, por ser conocidos y haber trabajado con F. Respecto a la segunda dimensión, se facilitó ya que pude realizar la recolección de datos y acceder al ambiente, por conocer el lugar, estar en continua vinculación con el mismo, por haber trabajado en esas instituciones y conocer a las docentes, a la familia y al alumno, por haber sido A.T. del niño y por seguir manteniendo contacto con él en el centro Equinoterapia Chasicó⁴. Es por ello que el ambiente definido posibilitó responder las preguntas de investigación y acercarme a los objetivos propuestos.

Considero oportuno aclarar que estas decisiones no fueron tomadas de manera rápida ni sencilla, sino que me generaron ciertas dudas por la implicancia con F. Este acercamiento en algún momento fue percibido como un obstáculo que podía empañar mi mirada. Pero al ver que su recorrido es muy potente y sabiendo que la implicancia es parte de la investigación cualitativa, avancé en el proceso siendo consciente de los riesgos y de las posibilidades.

A partir de todo lo expresado, espero que los resultados presentados en esta tesina sean un aporte para el campo de las Ciencias de la Educación. Y de esta manera generen iniciativas a favor de la inclusión educativa, considerando que serán de interés para otros investigadores, para docentes o directores que estén pasando por situaciones similares, o en profesionales a cargo de la formación de los formadores. Por otro lado, que esta investigación sea una contribución al PGI del que formo parte, no sólo por la información que brinda de lo particular, sino porque también expresa problemáticas, dinámicas y preocupaciones de la sociedad y de la educación en general.

⁴ Institución que funciona desde el 17 de mayo del 2009 en la localidad de Chasicó (provincia de Buenos Aires, partido de Tornquist), brindando una actividad terapéutica asistida con caballos, facilitando el mejoramiento de la calidad de vida y las habilidades de las personas que asisten.
<https://www.facebook.com/equinoterapia.chasico> <https://instagram.com/equinoterapiachasico>

Parte II

Capítulo 3: Inmersión En El Campo

“Ser Parte De Un Territorio Rural”

Desde la perspectiva de Sili⁵ (2004), la ruralidad es la “forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales y a partir de la cual se construye el sentido social de lo rural, la identidad rural y se moviliza el patrimonio territorial de dichos espacios” (p. 2). Esta forma de relación espacio-sociedad y forma de aprovechamiento del patrimonio tiene dos dimensiones: una subjetiva y una instrumental. La primera está vinculada a la identidad y la segunda relacionada con la valorización del patrimonio. Según este investigador, hay un proceso de “concientización de la población de formar y ser parte de un territorio rural”. Los sujetos, de forma individual y colectiva, “actúan y transforman ese mundo rural que los rodea” (p. 2).

Siguiendo a este autor, las escuelas rurales generan “un ambiente de socialización y de construcción simbólica del lugar y la identidad rural, no sólo para los alumnos, sino para todos los habitantes de las áreas rurales” (Sili, 2005:43). Entonces me pregunto, estas docentes, ¿ya habían conocido durante su infancia a las escuelas rurales? ¿O sólo las conocieron durante la carrera docente? ¿En qué momento las entrevistadas empiezan a tener contacto con el ámbito rural? ¿Qué relación tenían con la educación rural antes de formarse como maestras? ¿Cuándo empezaron a identificarse con el espacio rural, a “ser parte” de ese entorno? En este sentido, creo conveniente hablar acerca del vínculo que las entrevistadas establecieron con el ámbito rural y el momento en el que se comenzó a forjar.

En el caso de la docente E1 no concurrió a instituciones rurales durante su escolaridad. Sin embargo, cuenta que su relación con este contexto es muy amplia. Relata que, desde pequeña, su mamá le contaba anécdotas y recuerdos de su paso por una escuela primaria rural y mencionaba que siempre había querido ser maestra de allí. Por este motivo visitaban seguido la escuela a la que había asistido. Cuenta que su madre, a pesar del tiempo transcurrido, continuaba relacionada con esa institución. Además, le contaba que en su casa habían hospedado a las maestras que iban a trabajar al paraje donde se asentaba dicha escuela.

E1 realizó su trayectoria educativa en el Colegio Nuestra Señora de Luján de Tornquist, una institución religiosa de gestión privada. A su egreso, siguió como guía de

⁵ La elección de las referencias a las investigaciones de Marcelo Sili se basa en que es un reconocido investigador del CONICET, profesor universitario en Argentina y en otros países de América Latina y Europa, perteneciente al Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. Muchos de sus trabajos están centrados en el desarrollo rural de nuestra región.

caminos, que era un grupo religioso en el que hacían recorridos y asistencia en parajes. Más adelante, se mudó a la ciudad de La Plata para continuar sus estudios superiores y siguió en contacto con las escuelas rurales, sobre todo las más humildes, en la zona de Villa Elisa, ya que la congregación tenía allí dependencias y colegios. Luego, a partir de su casamiento, se trasladó a vivir al campo e hizo el último período de la carrera de formación docente, realizando prácticas en escuelas rurales. Actualmente vive en un pequeño pueblo llamado Chasicó⁶ y viaja diariamente a trabajar en una pequeña escuela ubicada en el paraje Nueva Roma⁷.

La docente E3 antes de ingresar como alumna al nivel primario, asistió durante unos días a una escuela rural unitaria en un paraje llamado Avestruz⁸. Si bien de pequeña ese fue su único vínculo con este espacio, luego de haberse casado se fue a vivir a un campo en las cercanías de Chasicó, donde aún sigue residiendo.

El caso de la docente identificada como E2, es bastante distinto, ya que hizo toda su escolaridad de nivel primario en una escuela rural, en la localidad mencionada anteriormente, en donde todavía habita.

Se puede afirmar que las tres docentes tuvieron en algún momento de su niñez contacto con el entorno rural y con las instituciones que allí funcionan, a partir de lo cual se vincularon y comenzaron a “ser parte”.

Las Instituciones Educativas En El Contexto Rural

“Escuelas que se dibujan en el paisaje de campo, algunas con secciones múltiples y, muchas veces, con maestros formados bajo el supuesto de escolaridad graduada. Horizontes y parajes en los que las escuelas devienen, a veces, excepcionales espacios de encuentro social, quizá la única presencia del Estado en esa comunidad”

(Rattero, 2019:8)

Las prácticas de las docentes analizadas se llevaron a cabo en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense, ubicadas en el partido de Tornquist. Ambas son escuelas unitarias de gestión pública, enmarcadas en plena llanura pampeana, en un área de producción ganadera y de cereales, donde aún resisten algunas zonas de quintas. Las dos se encuentran emplazadas en pequeños parajes, en donde existen escasas ofertas laborales y en donde no hay servicios públicos, sólo se hacen arreglos esporádicos en los caminos vecinales. Este dato

⁶ Chasicó es un pueblo del sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, perteneciente al partido de Tornquist.

⁷ Paraje rural del sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, perteneciente al partido de Tornquist.

⁸ Paraje rural del sur de la Provincia de Buenos Aires, perteneciente al partido de Adolfo Alsina.

puede ser un indicador de la pérdida de matrícula de las escuelas rurales estudiadas, aunque sucedería algo similar en otras del sudoeste bonaerense.

Institución “A”

La Escuela Primaria “A” se encuentra ubicada en el Paraje Sauce Chico, a unos 4 km de la Ruta Nacional N° 35, en el Km 44,5. Funciona en el turno mañana ofreciendo además el servicio de desayuno y almuerzo. Esta institución comparte el espacio físico del comedor y varias actividades a lo largo del ciclo lectivo con un jardín de infantes que se encuentra dentro del mismo predio. Los docentes que trabajan allí viajan desde localidades vecinas y otras ciudades, distantes entre 25 y 50 km.

Esta escuela se fundó el 7 de junio de 1979. Por su ubicación geográfica, por las condiciones de comunicación y las características de la localidad donde se halla, es considerada de zona desfavorable, con grado 3 de desfavorabilidad⁹. La matrícula correspondiente al año 2021 es de 9 alumnos.

Figura 1

A la izquierda el edificio y parte del patio de la Escuela Primaria “A”, a la derecha el comedor. Fotografía tomada en mayo de 2022.



⁹Desfavorabilidad: Es una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm>. Consultado: 15/2/2022

Institución “B”

La Escuela Primaria “B” está situada en una pequeña localidad llamada Nueva Roma, ubicada a 40 kilómetros al oeste de la ciudad de Bahía Blanca, por la Ruta Nacional N° 35. En este paraje sólo se brinda educación en el nivel primario.

Según lo comentado por E1, de acuerdo a los registros de la Asociación Cooperadora, esta escuela cumplió 86 años en septiembre de 2021. Pero, hasta el momento, no hay ningún documento que certifique la fecha exacta de su fundación. Por sus condiciones, esta institución tiene desfavorabilidad 4 y ruralidad 3.

Durante el año 2021 sólo asistió una alumna, proveniente del Paraje Sauce Chico. La familia de esta niña es de nacionalidad boliviana (precisamente de Cochapampa), pero su madre pasó su infancia en el paraje recientemente mencionado.

Figura 2

*Parte del frente de la Escuela Primaria “B” y del lugar donde izan la bandera.
Fotografía tomada en mayo de 2022.*



Capítulo 4: La Trayectoria De F

Presentación

F es un niño nacido en el año 2008. El trabajo de campo de esta tesina se realizó mientras él estaba cursando el último año del nivel primario. El diagnóstico de F es hipoglucemia por hiperinsulinismo, con lesión del sistema nervioso central y atrofia del nervio óptico.

Durante su trayectoria escolar F vivió en un campo, lugar en donde trabajan sus padres, lo que implicó viajar diariamente a la escuela, ya sea en auto, a caballo, en tractor e incluso hasta caminando, siendo él trasladado a upa de su madre o su padre.

En su sexto año de la primaria, asiste a dos escuelas, una es la institución “B” y la otra es una Escuela Especial de la ciudad de Tornquist, que le queda a más de 70 km de su hogar por un camino de tierra. En esta última participa de un taller de carpintería, además de trabajar en otras áreas utilizando una computadora.

Para realizar esta investigación se le pidió autorización a él y a su familia. F se mostró interesado en contar su experiencia y en brindar toda la información necesaria.

El Comienzo Del Acompañamiento A F

A partir de datos recabados del legajo del alumno, encuentro que el día 19/03/2012 se reúnen las profesionales de la Escuela Especial N° 509 de Bahía Blanca junto con la directora del Jardín de Infantes del paraje Sauce Chico¹⁰. Allí se dan orientaciones acerca del trabajo con F. Y es a partir de ese entonces que se comienza a hablar de un proyecto de integración con sugerencias específicas. La directora comenta en esa oportunidad que se está tramitando la incorporación del A.T.¹¹, figura necesaria, ya que en el jardín rural son sólo dos personas (una directora con sala multiedad a cargo y una preceptora) para trabajar con todos los niños.

Cuando el alumno ingresa al nivel inicial, las inspectoras de Educación Especial y de Educación Inicial solicitan la presencia de un Asistente Personal para facilitar la adaptación de F a la dinámica escolar y la asistencia al comedor, según detalla el acta con fecha del 4/06/2012. En ese documento ya se adjuntan los datos de la A.T. El Jardín de Infantes y la Escuela Especial, elaboran en conjunto un proyecto de integración para el alumno.

¹⁰ Institución a la que asistió F durante todo el nivel inicial, que está próxima a la Institución “A”.

¹¹ En las actas se hace mención a la figura del Asistente Personal, que es uno de los nombres que recibe el A.T. dentro del sistema educativo argentino. En algunos documentos también se lo puede encontrar como Asistente Externo.

Un acta del 29/06/2012 en el que están presentes la directora del jardín, la inspectora del nivel la A.T., la fonoaudióloga y la asistente educacional de la Escuela Especial, apoya totalmente la intervención de la figura del Asistente Personal para lograr el sostenimiento y la independencia del niño.

Desde ese año, que fue el primero en el nivel inicial, F estuvo acompañado por esta figura, teniendo continuidad en el nivel primario.

La Trayectoria Escolar De F Desde La Visión De Las Docentes

E3 fue la primera docente en recibir a F cuando ingresó al nivel primario. Así relata cómo fue la trayectoria escolar del alumno desde su experiencia:

“Cuando él ingresó, él quería venir a la escuela. (...) Y bueno, el primer día sí, divino todo. Pero ahí empezó de a poco a darse cuenta que la cuestión era que había que quedarse un poco más quieto, que no te podías ir afuera cuando tenías ganas, el arenero no existía. Al principio costó. Después nos fuimos conociendo. Teníamos buena relación, pero era como ese amor-odio (risas). Nos peleábamos, discutíamos, porque él me decía que las mujeres no podíamos hablar, entonces yo me ponía verde porque él me peleaba. Y yo creo que nos fuimos adaptando uno al otro, nos fuimos conociendo. Él se ponía contento con las cosas que iba logrando. Por ejemplo, cuando recibió la computadora que era de él. Cuando le dimos una para que se llevara a la casa. Y él, como que eso, lo incentivaba para hacer en la casa. Porque a veces era medio que no quería. Porque en realidad, él siempre me dijo, a mí la escuela no me gusta. Él quería andar a caballo, él quería todo eso. Y bueno, yo creo que él logró muchas cosas, pero aparte como persona. Porque él después no tenía problema de hablar adelante de la gente, no era retraído para nada, era muy chistoso, es... pero ahora ya es un adolescente”.

Cuando E2 relata la visión que tuvo de la trayectoria de F, haciendo mención a la necesidad de formación:

“Fue re linda. Para mí fue una experiencia diferente. Yo nunca había trabajado así, me faltaron herramientas. Pero, trabajar con él... Además, es un nene alegre, que siempre estaba pendiente de sus compañeros, mandando (risas), pidiendo que hagan lo que él quería, aparte los chicos lo integraban, porque jugaban a la pelota o al básquet y jugaban con él, jamás lo dejaron de lado, siempre estuvo muy bien integrado. Aparte él era como el líder (risas) pero hubiera sido lindo tener una mejor preparación”.

Por su parte, E1 narra cómo fue la trayectoria de F en sus últimos pasos por el nivel: *“Al principio fue muy... la sensación que daba era como que “vamos a esperar a ver qué hacemos”. A él le costó integrarse y a mí también me costó organizarme, el que cada uno tenía su rol, y conocernos. Una vez que nos conocimos, ya todo era sencillo, fue adelantando en sus contenidos, dándose cuenta de la modalidad de la escuela, y cómo se iba desarrollando la misma. (...) Él se adaptó también a esta práctica de trabajo, en la que debía ir a la escuela a trabajar, y que no espero que, sino que lo hago yo. Me parece que esto es lo más importante que alcanzamos, que yo lo puedo hacer, lo hago porque debo hacerlo, y no espero a ver que me dan para hacer, sino que lo hago, y trabajamos en equipo. Nunca el resto hizo diferencias, no había problema si lo miraban con F o si lo miraban solos o si salían al patio. Nunca hubo diferencias. Su trayectoria fue, entonces, al principio resistente, a ver qué era lo que la señorita le iba a dar, a resistirse a eso y hacer lo menos posible. Y al final, trabajar prácticamente solo”*.

El Paso De F Por El Nivel Primario

Durante los primeros años en su paso por el nivel primario, F utilizó un andador y una silla de paseo, esta última traccionada por quien lo acompañaba. Actualmente, se desplaza con silla de ruedas con o sin motor.

Para el momento en que estaba en clase o en el comedor, utilizaba una silla que fue modificada para que quede más alta, así él podía apoyarse correctamente sobre la mesa y sostener los pies. A los baños de ambas escuelas también se le realizaron adaptaciones con la colocación de barrales y rampas para que F se pueda sostener y circular de forma independiente.

Cuando se le preguntó a F por cómo aprendió a leer y a escribir, expresa que fue gracias a una computadora y un teclado especial para él. Recuerda que, al comienzo, utilizó una con un teclado que tenía una adaptación realizada con una plancha de goma eva y letras en imprenta mayúscula de tamaño más grande, donde sólo se dejaron a la vista del alumno las letras de uso frecuente y los números (las otras quedaban ocultas).

El teclado adaptado es usado por F tanto en la escuela como en su hogar. Se lo lleva para poder usar la computadora que tiene en su casa y hacer las tareas.

Figura 3

Fotografía tomada en el año 2015 a los pocos días de la adquisición del teclado, el atril y el mouse adaptados para F.



Para el área de matemática menciona que en la escuela utiliza material concreto, como por ejemplo tapitas o los elementos que forman parte del “kiosco” que armaron. Luego, escribe el resultado de las operaciones o las respuestas de los problemas en la computadora.

F expone que *“las tareas que yo hago en la escuela, están todas adaptadas para mí. Todas las tareas con letras grandes en el pizarrón o números grandes”*. En cuanto a las imágenes que se utilizan para el trabajo diario *“también tienen que ser un poco grandes porque sino, si es muy chica, no veo”*. Para algunas actividades en papel usa un lápiz engrosado para poder tener mejor agarre y así facilitar sus movimientos.

Actualmente en la escuela usan internet para observar videos y demás. Con la docente E3 utiliza el correo y además, junto al resto de los compañeros, tienen un grupo de WhatsApp. Allí comparten material y él envía audios.

De 6to año es el único alumno. Trabaja de forma independiente o en grupo con sus compañeros, que tienen otras edades.

De su paso por el nivel primario destaca la ayuda y el acompañamiento que recibió no sólo de sus docentes, sino también de sus A.T. y de su familia.

La Inclusión Como Punto De Partida

Para interpretar cómo fue la experiencia de las docentes entrevistadas al trabajar con F, es importante rescatar la visión de cada una acerca de la inclusión.

Para la docente E1 *“la inclusión es que cada uno, pueda aprender, de la manera que pueda, mientras yo les de las herramientas que necesiten”*.

La entrevistada E2 menciona que:

“cuando empecé a trabajar con F, entendí que había contenidos que podía trabajar con él, de distinta manera, pero en el caso de él, lo que es oralidad, re bien, por ejemplo, en ciencias era como cualquier otro nene, tal vez en matemáticas necesitaba otro tipo de contenidos. Pero como él casi siempre trabajaba con acompañante, en equipo íbamos viendo cómo trabajar. Pero bueno, reconozco que no tuve la capacitación para trabajar como se trabaja ahora, después él se fue de la escuela”.

E3 da su punto de vista, ampliando el concepto más allá de lo educativo:

“¡Ay!, todo tiene que ser inclusión, no en la educación, todo tiene que ser inclusivo, inclusión tiene que tener. Desde que educás, cuando transitás en la calle, que hay muchas cosas que no digo para un chico que va en una silla de ruedas, para un adulto, para todos. En todos los niveles creo que tiene que haber inclusión. (...) Bueno, yo creo que debemos incluir en todos los aspectos, no sólo en la educación. La educación es la base para que todo el mundo aprenda a respetar al otro, a incluirlo. (...) Hay que abrir la cabeza para todos, para los padres y los nenes. Y que los padres ayuden en la casa también”.

De estos relatos destaco varias cuestiones positivas ante la inclusión. Aparece el hecho de dar las herramientas que el alumno necesite, el entender, el respetar, el abrir la cabeza, cierta responsabilidad asumida. Aunque, por otra parte, E2 indica que sintió que no tuvo la capacitación para trabajar con el alumno. Tal como lo expresa Cinquegrani (2021) “trabajar con la discapacidad en la estructura escolar (...) ha requerido -y requiere- un cambio en el imaginario de la comunidad educativa y una reformulación de los modos en los que se lleva a cabo relación áulica” (p. 155).

En cuanto a las estrategias que resultaron efectivas para dar respuesta a la inclusión de F, las docentes enumeran:

“En general la estrategia que más me resultó fue la de: cada uno es independiente y hace lo que tiene que hacer, y se debe responsabilizar de sus cosas y va a salir como cada uno quiera que salga. Todos podemos hacer todo. Eso es como una estrategia general que me di cuenta. La semana de que empezó la escuela, de que él debía hacerse cargo de él, de sus actividades, a partir de ahí, desde que dejó de tener a alguien que le borraba la letra en la que se equivocó, cambió totalmente su actitud, ya que él era responsable y podía hacerlo. En cuanto a lo pedagógico, lo que

medianamente hice, que sean actividades cortas, que se terminen enseguida, que no se aburra (...) La estrategia era conocerse, y que cada uno cumplía una función, que mi función no era borrarle la letra y que hay momentos, momentos para reírnos, charlamos, comentamos cosas, pero también para trabajar y momentos en que podemos ir al baño. Eso fue una estrategia que me sirvió un montón, la otra fue marcarle el límite, qué nos corresponde como docente, como alumnos, como hermanos y hacerle notar que somos todos iguales dentro de la escuela, que yo lo veía igual que al resto” (E1).

“Él participaba en todo, (...) por ahí con la computadora podía lograr un poquito más. Pero había actividades que no le gustaban tanto” (E2). Cuando se le repregunta a la docente E2, ¿Cuáles eran esas cosas que no le gustaba hacer a F? responde *“lo que es escribir”*, aclarando que, en cambio, la computadora era algo que lo motivaba mucho.

Por su parte, E3 menciona:

“Primero, el uso de la computadora, esa que tenía él, que era especial. Me encantó eso. Porque, además, a uno lo alivió en el trabajo. Y él aprendió sólo a manejarse también ahí. Después, buscar cosas que me ayuden ahí, o actividades. Pero yo digo que igualmente lo fundamental fue la ayuda del acompañante. (...) Yo sola con él y todos los chicos, se iba a hacer dificultoso. Yo creo que las escuelas rurales también tienen que tener, y más si son unitarias”.

Por lo expuesto, se pueden destacar como herramientas, habilidades, metodologías y/o estrategias que les resultaron efectivas a estas docentes:

- ✓ Fomentar la independencia y la responsabilidad.
- ✓ Planificar actividades cortas.
- ✓ Explicar y ser claros en cuanto al rol que ocupa cada uno dentro de la institución.
- ✓ Utilizar la computadora.
- ✓ Contar con la figura del A.T.

Cuando se les consultó acerca de la manera de trabajar con F, recalcan todo lo que es visual, por ejemplo con videos, tratando de que él pueda manejar y apropiarse de la computadora. En cuanto a las actividades en papel se utilizaron hojas de color amarillo para generar un alto contraste, por sugerencia de los profesionales de la Escuela Especial.

E3 considera que F:

“aprendió mucho de sus pares. Porque él compartía. Mucho. (...) Yo creo que él aprendió mucho de eso, no tanto de lo práctico, me parece, o de estar escribiendo y escribiendo. No, de hacer, del hacer diario, de compartir con otros, hasta de

compartir con las cocineras, porque él sabía de comida, él iba de ayudante. Yo creo que él aprendió de eso, del otro” (E3).

En este sentido, las docentes consideran que el alumno aprendió a partir de la práctica, con las explicaciones, la observación, la oralidad, los juegos, el humor, pero sobre todo, de compartir con otros, tanto con personas de su misma edad como compañeros de otros grados, hasta con los adultos, posibilidad que se da en las escuelas rurales por la dinámica del aula plurigrado.

Se les preguntó a las docentes qué otras cuestiones creen que influyeron en la trayectoria del alumno. Se destacan en primer lugar la dimensión comunitaria y la figura del A.T. Con respecto a la comunidad, E1 cuenta que *“es muy chiquita, la escuela en la que son muy pocos chicos, eso ayudo un montón, porque a él le encanta conversar y le encanta ocupar espacios”*. En cuanto al A.T. la docente E2 explica que *“es fundamental, que tenga una acompañante porque es la manera (...) cuando tenés muchos cursos juntos, la manera en que él pueda trabajar sin esperar a que vos vayas y te acerques, es con una acompañante que lo guíe”*.

Luego se menciona a la familia que siempre estuvo muy presente y preocupada por el aprendizaje de F. También entienden que fue fundamental el apoyo de los profesionales de las Escuelas Especiales involucradas y de los profesionales que trabajan con el alumno de forma externa.

Las entrevistadas hacen hincapié en que el A.T. y la familia no sólo facilitaron la trayectoria de F sino que a su vez, les sirvió de apoyo a su trabajo diario en la escuela rural.

Por otra parte, se les consultó acerca de las actividades que realizó y/o realiza F de manera extraescolar y el peso que tuvo ello en ese proceso de adquisición de la lectoescritura. E3 lo define de la siguiente manera:

“Yo creo que todo eso de relacionarse con otros, él le aportaba mucho y aparte le ampliaba su vocabulario. Fue adquiriendo otras cosas, que no sea estrictamente lo escolar. Y los padres, si él quería aprender canto o música, lo llevaban. Iba a Equinoterapia todos los sábados. No era solamente la escuela y la familia. Yo creo que eso lo ayudó a avanzar muchísimo”.

E1 también menciona que el alumno participa de varias actividades como Equinoterapia, fútbol y de varios eventos sociales, los cuales lo ayudan con su oralidad y formación.

De acuerdo a lo destacado por las entrevistadas, podría decir que en la inclusión de F influyeron distintos actores, donde el entorno se volvió favorecedor y el éxito se logró gracias a los apoyos que tuvo. Tomando las palabras de Olivares y Lacruz (2019),

“uno de los elementos que siempre está presente en la escuela rural es la diversidad del alumnado y la interacción con el medio y la comunidad circundante, asumidas como señas de identidad de una escuela que realmente aprende y se nutre de su vinculación con el medio social, natural y cultural” (p.2).

Las Tecnologías Presentes En Su Trayectoria

La docente E3 fue quien, al recibir a F en su primer año, solicita la incorporación de otras tecnologías más específicas para trabajar con él. En su relato cuenta que hizo este pedido¹² por necesidad:

“Primero para él, sino no avanzábamos. También para los maestros, porque con eso le ayudaba a él y nos ayudaba a nosotros también. Porque era más fácil estar con él al lado, y hablar y que él escriba. Era necesario, era eso o ¿qué? O nada. Lápiz no podíamos, y bueno, sí o sí necesitábamos eso. Menos mal que existía eso, menos mal. Porque sino no sé qué haríamos” (E3).

Sus palabras parecieran reflejar una “perspectiva de la enseñanza situada”, donde realiza un cambio de la dinámica cotidiana con el fin de lograr una “una verdadera educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona” (Díaz Barriga Arceo, 2006: 15).

Esta docente explica que pudo conseguir una computadora adaptada, de acuerdo a las necesidades de F, que contara entre otras cosas con un atril. Según E3 en la escuela había otras computadoras, pero eran obsoletas y eran utilizadas por ella para la parte administrativa, no para que los chicos trabajaran en clases. De a poco, la escuela fue incorporando ciertas tecnologías. En primer lugar, tuvo la posibilidad de conectar los canales de televisión públicos y educativos, como por ejemplo Pakapaka¹³. Los alumnos de esta escuela, en muchos casos, no tenían televisión ni internet en sus casas. Luego, cada uno pudo tener la posibilidad de trabajar en su netbook con la llegada de los programas Conectar Igualdad¹⁴ (ya que la tenían

¹² Se adjunta la nota de este pedido en el Anexo.

¹³ Primer canal infantil público de la Argentina que funciona desde el año 2010. <http://www.pakapaka.gob.ar/>

¹⁴ Programa lanzado por el Ministerio de Educación Nacional argentino en el año 2010 que busca la inclusión digital y por ello contempla la distribución de material educativo y tecnológico y el despliegue de acciones de conectividad, entregando netbooks a estudiantes y docentes de secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. <https://conectarigualdad.edu.ar/inicio>

algunos de sus hermanos) y más adelante con Primaria Digital¹⁵. E3 recuerda que utilizaban bastante los medios audiovisuales, trabajaban con el proyector y con un equipo de música.

Las entrevistadas destacan la optimización de tiempos como una ventaja de contar con tecnologías en el aula. Asimismo, la posibilidad de generar facilidad, agilidad, fluidez son cuestiones altamente valoradas por estas docentes.

En cuanto a las materias que les resultaron más útiles el uso de la tecnología, las tres docentes presentan diferencias y algunas similitudes en su apreciación.

La entrevistada E3 percibió como más adecuadas las tecnologías para el área de matemática, porque a partir del uso de la computadora, podía acceder a todo tipo de juegos para profundizar en contenidos propios de la materia. En cambio, la docente E2 cree que fue mejor para el área de Prácticas del Lenguaje, en la cual utilizó mucho la computadora porque le podía ir dictando a F y eso lo ayudaba a escribir de forma independiente.

La entrevistada E1 aclara que, en realidad, el uso de las tecnologías fue efectivo para el trabajo en todas las áreas. En las Ciencias por los recursos a los que se puede acceder, ya que es mucho más fácil acompañar la información con videos o recorrer lugares con simuladores. En cuanto a Prácticas del Lenguaje le resultó muy práctico el tema de las palabras y letras, para leer, escuchar y escribir. En Matemática, al igual que la docente E3, destaca a los juegos con los que se puede interactuar. Ella aclaró que la implementación de las tecnologías digitales en el aula no solamente ayudó a F, *“sino que a todos nos ayudó. Ya que lo que le sirve a él, les sirve a sus compañeros también”*.

Según Litwin (2016) se pueden “reconocer cuatro escenas que dan cuenta de los usos de las tecnologías por parte de los docentes”: la de ayuda, la optimista, la de producción y la problematizadora (p. 142). Estas escenas pueden solaparse y/o entrecruzarse según los propósitos de las docentes y del uso que hagan. En el caso de E2, se podría decir que entendió que las tecnologías le podían brindar una ayuda frente a su práctica del dictado y ante la imposibilidad de que el alumno utilice un lápiz. A su vez, reconoce el interés que le provocaba a F trabajar con la computadora, siendo éste un elemento motivador.

En cuanto a E1 y E3, pareciera más evidente la presencia de la escena optimista, donde ubican a la tecnología como un puente para brindar al alumno F y al resto, más y mejores oportunidades. De acuerdo a la experiencia de estas docentes y siguiendo a Romo

¹⁵ Propuesta del gobierno nacional argentino desde el año 2012 para reducir la brecha social, digital y educativa, y dotar de equipamiento, recursos tecnológicos y una propuesta pedagógica de inclusión de las tecnologías a las escuelas primarias. <https://www.educ.ar/recursos/114119/primaria-digital>

(2017), puedo afirmar que “medio rural e innovaciones a través de nuevas tecnologías son un buen tándem” (p. 45).

El Vínculo Entre Las Prácticas Mediadas Por Tecnologías Digitales Y La Inclusión En La Escuela Rural

El aula plurigrado tiene grandes potencialidades, ya que es allí donde se comparten saberes, se generan ricos intercambios por la diversidad de niveles presentes y en donde se puede trabajar de forma personalizada. Así como plantea la docente E1: *“la escuela rural nos da la posibilidad de que todos trabajen con las actividades que necesitan”*. Teniendo en cuenta esta particularidad es que se les preguntó a las docentes acerca del vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural. Las tres expresaron la necesidad de haya una comunión, aunque reconocen que aún no se ha logrado, por falta de recursos o por falta de formación:

“De manera general, debería haber una comunión. Se da a veces que la tecnología en muchos casos suplante a cosas que no podemos hacer, y es necesario. Que eso se lleve a cabo en las escuelas rurales, estamos lejísimos. Estamos lejos de que la escuela rural trabaje la inclusión en general y además de las tecnologías. Que ambas cosas se den es una utopía (risas) pero realmente deberían trabajar de manera conjunta, ya que, si yo tuviera en la escuela lo último en tecnología y él lo podría manejar, haríamos cosas maravillosas. Pero no lo tengo, y no lo sé usar ya que no lo tenemos” (E1).

“Yo creo que sí, que ayuda a la inclusión, para que sienta que es como los demás chicos. Aunque por ahí, capacitar a los docentes para que podamos usar las herramientas, ya que los recursos están. Uno aprende más con la práctica que con la lectura, uno puede saber un montón, pero después vas al aula y no todo sirve” (E2).

“Y yo creo que son necesarias. Yo creo que deberían ser directamente incorporadas como tenés una biblioteca. Porque muchos chicos se manejan solamente con eso. Y si no tenés eso, yo no sé en una escuela unitaria, rural, no sé si el docente puede. Puede llevar cosas, pero ¿hasta cuándo? Y si estás sola, peor. ¿Hasta cuánto puede más avanzar el nene? Yo creo que eso lo tendrían que usar, tener todos una. Por lo menos, una. O la cantidad de chicos que necesiten. Igualmente tendrían que tener, poder usarla todos” (E3).

A partir de lo narrado por las entrevistadas, es posible reconocer el valor y el poder de las tecnologías para generar una entrada al conocimiento y para colaborar con el trabajo docente, además de contribuir a la formación del alumno en un sentido amplio.

Capítulo 5: El Trabajo Docente En El Contexto Rural

Trabajo E Identidad Laboral Docente

En primer lugar, considero necesario ampliar el marco teórico inicial sobre el trabajo y la identidad laboral docente, para luego poder adentrarme en lo que sucede específicamente en el ámbito rural.

El trabajo docente es una práctica que se realiza en un contexto institucional, organizacional y cultural determinado, con el cual se interactúa. Los sujetos enseñantes viven y piensan su tarea con otros, aunque se trate de escuelas unitarias, porque como dice Mórtoła (2011), “si bien (...) tiene un alto componente de aislamiento, los maestros raramente trabajan en soledad” (p. 207). Los docentes permanentemente interactúan con sus alumnos, con colegas, con los directivos, con los inspectores, con otros profesionales, con los auxiliares, con las familias y con gente del lugar. En este sentido, Plencovich (2011) y otros afirman que “existen algunos otros actores que gravitan en la vida de la escuela” (p.116).

Trabajar implica una “transformación de sí mismo en y por el trabajo” (Mórtoła, 2006:85). Hay cambios en la persona no sólo desde lo formativo sino también cuando se sumerge en su ámbito laboral. Enseñar contenidos, aprender a hacerlo, es sólo una parte del trabajo docente. Definir esta categoría implica una mirada más amplia y profunda ya que “incluye fenómenos interactivos más abarcativos que los que incluye el trabajo de enseñar en el aula” (Mórtoła, 2011:205).

El trabajo es una actividad subjetivante que al mismo tiempo coloca al docente en el espacio social, donde lo personal se va enriqueciendo. Así se configura la identidad laboral, donde trabajo y subjetividad se entrecruzan. Esta propia identidad laboral es una construcción que surge a partir de definir quién soy para los demás, quién quiero ser y cómo llego hoy a definirme así, lo que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos, pensarse hacia el futuro y verse en relación con otros.

Teniendo en cuenta el contexto laboral, es necesario definir la identidad laboral docente, que posee características propias y únicas respecto de otros trabajos. Para Mórtoła (2006), la identidad laboral docente es “la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante”. La misma “se sitúa en prácticas sociales compartidas, (...) comienza a desarrollarse en la propia escolarización de los sujetos que eligen la profesión de enseñar, continúa en su formación inicial y se consolida durante la socialización en el puesto de trabajo” (p. 86). Esta identidad nunca es definitiva ni cerrada ya que se va modificando a lo largo de la vida, en el contacto con otros, en las relaciones sociales, en la formación continua, con los imprevistos y demás.

Características Del Trabajo Docente En Escuelas Rurales

Es propicio recuperar la perspectiva de las entrevistadas para definir al trabajo docente en las escuelas rurales. El cruce de las voces individuales, luego de las extensas entrevistas, es lo que permite resaltar aquellas características comunes del ser docente en este contexto.

Al retomar las palabras de las maestras, observo que al momento de definir su trabajo presentan “núcleos identitarios comunes” (Op. Cit.), haciendo distintivas aquellas particularidades del ser parte del territorio rural como profesionales de la educación. Surgen en los discursos cuestiones recurrentes, como, por ejemplo, mencionan la diferencia con las escuelas urbanas, la estrecha relación con las familias, la flexibilidad en los horarios, la multiplicidad de tareas que cumplen, las responsabilidades compartidas, la articulación con el área de salud, el contacto permanente con la comunidad, la colaboración entre todos los actores, la sensación de soledad. A continuación, profundizaré cada uno de esos núcleos que hacen a la noción de trabajo docente en el contexto rural.

El Trabajo Docente En Escuelas Rurales...

- **Es diferente al que se realiza en las escuelas urbanas**

Al momento de definir y responder “¿Cómo podrías caracterizar al trabajo docente en escuelas rurales?”, las docentes cuentan que:

“Vos terminas tu clase, te subís a tu auto y te vas a tu casa cuando trabajás en una escuela urbana; en una escuela rural no se termina nunca el horario. Y nunca te terminas de ir. Cuando llegás a tu casa tenés un montón de cosas, o pedidos, o responsabilidades, preocupaciones, de cómo quedaron todas las familias. Ese vínculo en escuelas urbanas, aunque lo quieras hacer, es difícil” (E1).

“El acercamiento de las familias tiene sus ventajas y desventajas, eso en las escuelas urbanas no se nota mucho” (E1).

“Trabajé en Bahía también y dije: “me parece que voy a seguir con esto de la ruralidad” y bueno empecé y después dije: “voy a seguir acá”, más por la parte de relación porque en la ciudad es tipo oficina, vas a dar clases, firmas papeles... No digo que en todas partes, pero la relación con los padres tampoco es la misma... Ellos van, buscan al chico y vos con un padre en la escuela rural, hablás sobre el alumno y se llega a una conclusión, no siempre en la ciudad se logra eso” (E3).

Aparece en los relatos inmediatamente la comparación con las escuelas urbanas, dando cuenta de aquello que las distingue, una contrastación que permite visibilizar a “las otras primarias” (Terigi, 2006). Este paralelismo que realizan las entrevistadas marca las

diferencias entre las escuelas urbanas y rurales desde su perspectiva y experiencia laboral. La inmersión en el campo, luego de tantos años, ha llevado a que una de las docentes exprese: *“Me acostumbré a esto, trabajar con plurigrado, no sé otra forma de trabajar”* (E2). Vale aclarar que esta distinción no está definida por la carencia, sino por las características que la hacen única, tal como lo menciona E2.

Las tres han trabajado la mayor parte de su carrera profesional en el entorno rural y eso las ha llevado a asumir tareas que en las escuelas urbanas no vivenciaron. Según Plencovich y otros (2011), “el ejercicio de la docencia rural implica asumir una serie de responsabilidades que no tiene el docente de la escuela urbana” (p. 139). Por su parte, Terigi (2013) afirma que “la docencia en escuelas rurales se realiza en condiciones de vida y de trabajo generalmente más difíciles para los maestros y maestras que en las escuelas urbanas” (p. 56), siendo que en estas últimas se rige el imperativo de homogeneidad y gradualidad.

- **Es cumplir múltiples tareas**

El trabajo en este entorno se visualiza de forma compleja y en él se cumplen multiplicidad de funciones. Puede suceder que un maestro tenga todos los grados a cargo, o algunos grados de forma simultánea. Como explica Terigi (2006), “hay docentes que se desempeñan exclusivamente como maestros, y hay otros (...) que son a la vez directivos y maestros” (p. 201). A su vez, las entrevistadas mencionan otras actividades que forman parte de su trabajo diario:

“En una escuela rural aprendés, por ejemplo, a curar lastimaduras, a desinfectar, a sacar los aritos infectados, aprendí de primeros auxilios, a cocinar se enseña también. Se aprende y se enseña. Esa es la diferencia que tiene... En la escuela rural uno aprende mucho, no vas sólo a enseñar, se aprenden un montón de cosas del resto de las familias, y te sentís con esa responsabilidad” (E1).

“Es mucho trabajo, si tenés una escuela como la que trabajaba yo, había que comprar la comida, hacerse cargo de esto, que hay que ir a pagar, teníamos una cooperadora en los que hacíamos los papeles nosotros porque ellos no trabajaban (...) armábamos los juegos para el domingo recaudar fondos, ir a limpiar el salón, al otro día limpiamos todo, con los padres, para que los chicos tengan clases, o sea, el ratito de maestra son las cuatro horas, después somos como todos, si hay que ir a cortar el pasto, pintar” (E3).

Aparecen enumeradas y descriptas multitareas que no fueron pensadas desde la formación y que superan a lo pedagógico. Esto sin dudas, condiciona la organización de la enseñanza.

- **Va más allá del trabajo prescripto y para el cual se formaron**

En las entrevistas se destacan varias cuestiones que no fueron contempladas desde la formación inicial y que superan al trabajo prescripto, ya que, entre otras cosas, se alarga la jornada laboral y las responsabilidades aumentan. Esto impacta indefectiblemente en las subjetividades de las docentes y en las particulares formas de ser, pensar y sentir la docencia. Al respecto, una de las docentes afirma: *“La señorita es señorita, es portera, es doctora, psicóloga, es todo”* (E1). Son así “gestoras de todo tipo de tareas, que van desde las funciones que corresponden al ámbito institucional hasta las de cubrir las necesidades básicas de los alumnos y sus familias, algo para las que no han sido preparadas desde su formación inicial” (Plencovich y otros, 2011:139). Pareciera que, las docentes desarrollan un saber, “una verdadera invención del hacer”, en donde “resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos” (Terigi, 2006:202).

- **Crea vínculos más estrechos**

Trabajando en escuelas rurales se generan vínculos muy estrechos que generalmente trascienden la vida escolar. Por un lado, las docentes siguen la trayectoria de sus exalumnos, se reencuentran en fiestas o en actos, los ayudan al momento de presentarse para algún trabajo, colaboran con la familia con trámites y mandados. Por otra parte, las familias de las docentes también se ven involucradas y participan de la vida institucional, por ejemplo, yendo los fines de semana a cortar el pasto, a pintar, a participar de eventos que se realizan para recaudar fondos. Al decir de Sili (2005), los eventos festivos y el encuentro cotidiano entre vecinos en las escuelas rurales refuerzan una red social densa y estable que se va consolidando paulatinamente.

E1 explica que:

“La maestra rural trasciende la escuela y la escuela, no es la que nosotros conocemos. La maestra, no es una maestra... Se encarga de todo. También se incorpora a la familia... Tiene otro vínculo con los chicos”.

Así como lo reconoce E1, estas docentes son consideradas parte de las familias y de la comunidad, aunque no vivan allí. Tal es así que “algunas de las docentes viven la escuela como una prolongación de su propia vida familiar y se tornan difusas las fronteras entre la

vida profesional y la escolar” (Plencovich y otros, 2011:153), como en el caso de esta entrevistada.

La escuela se constituye en un lugar de referencia social y el docente tiene un gran valor para las familias.

- **Es flexible**

Una de las características que resaltan las docentes de su trabajo es la posibilidad que tienen en cuanto al manejo y uso del tiempo y de la organización de las tareas que desempeñan:

“Es muy flexible el horario en rural, voy adaptando los tiempos. Por ejemplo, con el recreo, si veo que están entretenidos lo alargo un poco más, si veo que necesitan salir, lo hacemos un rato antes” (E2).

Esta particularidad se presenta generalmente con el horario: en el que se realizan los recreos, en el que se recibe a los padres o familiares para las entrevistas, en la extensión de la jornada más allá del pautado.

Además, en el día a día, los docentes reordenan al grupo de alumnos según los grados, los niveles y de acuerdo a los presentes. Coordinan actividades en conjunto y resuelven la simultaneidad, organizando “la actividad de estos alumnos de este modo para liberar tiempo propio para la atención de los más pequeños, apoyándose en la autonomía de sus alumnos mayores” (Terigi, 2006:205). Esta flexibilidad, a su vez, se vuelve fundamental para generar ambientes y propuestas inclusivas.

- **Es complejo**

El trabajo en este espacio adquiere características particulares. Las condiciones en las que se presenta, cómo se complejiza, dificulta el poder definirlo: *“Es difícil sólo representarlo con una palabra o con pocas palabras” (E1)*. Igualmente, las entrevistadas se esfuerzan por describirlo y sintetizarlo:

“Trabajar en una escuela rural incluye dar las clases, el vínculo entre ellos, los vínculos que ellos tienen fuera de la escuela, la salud, el trabajo de los padres, las relaciones dentro de las familias, las situaciones particulares de cada uno, hasta el clima, la situación económica de cada uno, la realidad” (E1).

“Es arduo, porque todos hacemos todo... El día que no viene una portera, una auxiliar, no pasa nada, limpiamos nosotros los baños... Si había comedor, hacíamos comida, cortamos la carne de los chicos” (E3).

Se puede observar que “la complejidad de esta función docente interpela a los maestros rurales” (Lorenzatti, 2007:105), incluso hasta el momento de definirla. En este sentido y siguiendo al paradigma de la complejidad (Morin, 1990), se expresa así la imposibilidad de definir este trabajo de manera simple, porque no puede resumirse en una palabra, eso sería caer en reduccionismo.

- **Implica la dinámica de aula plurigrado**

Cuando se interrogó a las docentes acerca de la dinámica de trabajo en el aula plurigrado o multigrado, apareció la referencia a que, si bien son pocos alumnos, muchas veces en la misma aula hay estudiantes de todos los grados y eso suma otra complejidad a la tarea.

“Inclusive un año tuve 17 alumnos, de todos los grados y se hace difícil. Además, se ven cosas distintas, necesitan más ayuda” (E2).

“Sectorizar, armar parejitas, que se ayuden entre ellos, dar distintas actividades (...) a primero (...), darles algo para armar, algunas cosas. Ir a los mayores a explicar, a los intermedios darles otra actividad. (...) Yo a veces me doy cuenta, tener todos, o de primero a cuarto, es mucho trabajo” (E3).

Así como lo mencionan las entrevistadas, una de las dificultades que presenta la enseñanza en esta dinámica es que:

“mientras que la escolaridad sigue siendo graduada (...) la organización institucional agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Para quien está a cargo de esa sección, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea (...), teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común” (Terigi, 2006: 203).

Las voces dan cuenta de la realidad de lo que sucede en el aula, una sola persona con ciertos conocimientos que “debe atender los requerimientos, necesidades e intereses de un grupo variado de alumnos que difieren en edades y niveles educativos” (Lorenzatti, 2007:102), lo que, en palabras de Terigi (2006) se vuelve un “contexto didáctico peculiar” (p. 201).

- **Genera sentimientos de soledad**

Otra de las características mencionadas por las docentes es el sentimiento de soledad, que se pone en tensión con la cuestión colectiva que se vive en estas instituciones. Este sentimiento se genera al estar trabajando en escuelas de personal único, sin una compañera al lado, en donde es difícil que se acerque el Equipo de Orientación para hacer aportes y sugerencias por las distancias, donde la supervisión se da de forma esporádica, donde el contexto hace que permanezcan aislados de ciertos servicios o los estados de los caminos hacen que estén incomunicados. Según Terigi (2013), “la soledad social y profesional” son algunas de las dificultades que se le presentan a los maestros rurales (p.56).

“Antes me sentía más sola, porque cada uno está en su escuela, y cada uno trabaja a su manera, pero hace unos años empezamos a compartir proyectos a fin de año le damos un cierre, se trabaja más en conjunto” (E2).

Así como lo narra E2, esta sensación de soledad, ha llevado a las entrevistadas a crear redes entre colegas para estar conectadas, compartir, ayudarse, acompañarse, entre otras cosas. Estas maestras formadas “generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan en la práctica y/o se difunden entre pares” (Escobar,1034:2015). Han buscado a partir de su experiencia contrarrestar ese sentimiento que invade a quienes trabajan en escuelas unitarias, creando diversas estrategias y redes. Retomando las palabras de Mórtola (2011), si bien están aisladas, es raro que trabajen en soledad.

- **Se articula con el área de salud**

Por su parte, las entrevistadas destacan la relación escuela-salud. Hacen mención en sus relatos a la atención de primeros auxilios, al vínculo estrecho con personal de salud del hospital de la cabecera del distrito y de la sala médica ubicada en una localidad vecina. Una de las docentes comenta con gracia: *“después terminás siendo hasta médico”*, sumando responsabilidades a las tantas tareas que desempeñan. Entre otras cosas, también cuentan que se ha usado la heladera de la institución para guardar remedios a aquellos que no tienen energía eléctrica en sus hogares. Es decir, que el trabajo docente en escuelas rurales se articula además con personal de salud, en donde se realizan proyectos y campañas de forma conjunta. Incluso el espacio de la escuela es utilizado para tal fin, al no contar con salas de primeros auxilios en el mismo lugar y siendo que las existen están ubicadas a varios kilómetros de distancia. De esa forma se pueden atender las necesidades básicas de los niños, sus familias y la comunidad en la que está inmersa: *“La dirección en una escuela rural (...) ¿para qué la vamos a usar? Yo la usaba de depósito. Entonces qué hice, la adapté y puse el consultorio*

médico. Y logramos que viniera un médico” (E3). Aparece una vez más el compromiso permanente con la comunidad y la atención de otras áreas además de la pedagógica, donde la protección de los sujetos se vuelve prioridad.

Cuando Trabajo, Comunidad Y Escuela Van De La Mano

Analizar la docencia desde la categoría de trabajo lleva a pensarla en el marco de los vínculos entre educación, Estado y sociedad. Recuperando el testimonio de las entrevistadas, aparecen indicios de cómo se vinculan trabajo-comunidad-escuela. Se resaltan mayormente cuestiones positivas y altamente valoradas:

“La maestra y la escuela son parte de cada una de las familias. La escuela rural no está solamente formada por los alumnos y las señoritas o profesores, sino que está formada por todas las familias... Es un vínculo mucho más amplio, que abarca mucho más que contenidos” (E1).

“Vos cuando estás en la escuela rural, estás en esa realidad, aunque tu realidad sea totalmente distinta cuando vos te vas de la escuela. Pero mientras vos estás en la escuela, si estás en una comunidad argentina - boliviana, y todos trabajan en el campo, y en la quinta, vos sos parte de ellos” (E1).

“La relación en la escuela rural es más fluida e íntima. Es una familia grande” (E3).

“Yo creo que todos aprendemos de todos” (E3).

La escuela rural “fortalece los vínculos dentro de la comunidad, ya que provee oportunidades para las interacciones sociales y para el trabajo en red, algo que favorece el bienestar de la comunidad y la cohesión social”. De esta manera, estas instituciones “continúan con su papel, casi mitológico, del pasado de generar espacio público en los territorios rurales y de brindar instrumentos de desarrollo personal, social y político a los actores” (Plencovich y otros, 2011:104).

Además de los vínculos que se generan al interior del aula plurigrado, la vida institucional convive con otros como la asociación cooperadora, los ex-alumnos, vecinos, voluntarios, ONG, empleados municipales. Es decir, que en este contexto se da una amplia interacción entre actores internos y externos. Vale aclarar que, el foco en lo colectivo se da más en relación con la comunidad que con las/os pares docentes.

Por otra parte, las entrevistas reflejan que donde el Estado se muestra ausente, por ejemplo, en cuestiones de salud, el trabajo de estas docentes viene a cubrir esas falencias. Aparece la escuela rural como garante de derechos.

Un Trabajo Complejo Y Multidimensional, Aunque...

Claramente, el trabajo docente en escuelas rurales se vivencia como arduo, complejo, difícil, aunque gratificante. A pesar de la sobrecarga de tareas, de la falta de recursos y de los sentimientos de soledad que muchas veces atraviesan, las docentes entrevistadas eligen o volverían a elegir trabajar en las escuelas rurales.

Para estas maestras, llevar adelante su trabajo conlleva un alto compromiso con la comunidad y el medio que la rodea. El grado de implicación que han alcanzado, las ha motivado a concretar propuestas y proyectos que van más allá del rol para el cual estudiaron porque “los maestros construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica” (Brumat, 2011:6).

Para sintetizar las ideas mencionadas anteriormente, podría afirmar que el trabajo docente en escuelas rurales es diferente al que se realiza en las escuelas urbanas, en él se cumplen múltiples tareas, va más allá del trabajo prescripto y para el cual se formaron las docentes, crea vínculos más estrechos con los alumnos y la comunidad, es flexible y a la vez complejo, implica la dinámica de aula plurigrado, genera sentimientos de soledad y se articula con el área de salud.

Pensando en la función social que desempeñan las escuelas rurales, destaco que las mismas “siguen cumpliendo otros papeles sociales y concitan en su entorno servicios públicos nacionales, provinciales y municipales” (Plencovich y otros, 2011:105). Para Lezcano (2017), los docentes se enfrentan diariamente con distintos desafíos, teniendo en cuenta la complejidad del aula y del sistema educativo, la precariedad en la que se trabaja, dentro de una sociedad capitalista. Este autor afirma que “el aula se convierte en el terreno de lo posible” (p. 25). Teniendo en cuenta sus palabras y lo relatado anteriormente: ¿podría pensarse acaso a las escuelas rurales como el terreno de lo posible? ¿puede la escuela rural contemplarse como un espacio de resistencia frente a la lógica capitalista que impera en el mundo del trabajo? En palabras de Almendros (2015), ¿puede constituirse la escuela rural en un espacio de esperanza, en donde “se acompañen las diferencias, se devuelvan los lenguajes y se generen alianzas resistentes que doten de sentido educativo y social a la institución”? (p. 1), ¿puede el plurigrado hacer frente a la homogeneización?

Para finalizar, el trabajo docente en escuelas rurales se presenta como complejo y multidimensional. Comprender estas características desde los sujetos implicados, como del contexto, lleva a una manera de posicionarse y de actuar en el mundo que nos rodea. Reconocer esto, tal como plantea Lorenzatti (2007) “nos interpela y exige pensar en la

formación de los docentes y futuros docentes” (p. 123). La relación entre formación y trabajo docente es un tema clave que analizo en el siguiente capítulo.

Capítulo 6: La Formación Docente Para El Contexto Rural

“Prácticas de enseñanza...

*Escenarios que marcan diferencias...
heterogeneidad de visiones,
de formas de percepción y apreciación de lo real,
hechas cuerpo y lenguaje. [...]*

*Aprender de la urgencia de la práctica,
del tiempo,
de la inmediatez. [...]*

*Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta...
Quizás a partir de asumir la incompletud; desafiar la omnipotencia; admitir
que no se trata de colocar nuestra firma en la obra.*

*¿Firmar? Sería presuntuoso.
Quizás se trate solo de dejar una seña, algún día recordada...”*

Edelstein, G. (2007)¹⁶

Acerca De La Formación Docente

Antes de reconstruir cómo ha sido y es la formación docente de las profesionales entrevistadas, es necesario profundizar este concepto presentado en el marco teórico inicial. El mismo puede entenderse como un proceso gradual e integral, que tiene una etapa inicial pero que se trata de un aprendizaje que continúa a lo largo de la vida profesional. En palabras de Davini (2015), la formación inicial:

“representa un importante período que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión. (...) Conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas” (p.23).

La inserción laboral es un momento crucial que interviene, reajusta, modifica, amplía, enriquece esa formación inicial. La experiencia profesional cobra gran valor y es a través de ella que “los docentes desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanente, en las aulas y en los distintos contextos. La acción es la manera en que dan sentido a la vida cotidiana y a sus tareas” (Op.cit: p.156).

¹⁶ EDELSTEIN, G. (2011) “Formar y formarse en la enseñanza”, p. 13.

Por otra parte, la formación continua o permanente podría pensarse como ese “asumir la incompletud” (Edelstein, 2011:13), como esa necesidad de continuar formándose desde la práctica profesional situada para mejorar y potenciar el desempeño, para atender a las demandas y/o requerimientos que presenta la realidad y los desafíos que surgen en el lugar de trabajo. Según Davini (2015), “se sigue aprendiendo en proceso social, con otros docentes y directivos, en la interacción con los padres, los alumnos, la comunidad, así como con la mediación de las nuevas herramientas de conocimiento” (p.41).

De acuerdo a lo planteado por la autora recientemente citada, la formación docente contempla diferentes dimensiones y estrategias que se articulan entre sí, integrándose dentro de este proceso. Estas son tres: *actualización permanente*, *análisis del contexto social de la escolarización* y *la reflexión sobre la práctica en el contexto específico* (Davini, 2008:134). Las dimensiones y estrategias destacadas pueden estar presentes tanto en la carrera como en las actividades en servicio.

Legislación Acerca De La Formación Docente En Educación Rural

Abordar la legislación sobre educación superior en relación a la formación de docentes para la escuela rural implica hacer un análisis de las leyes que dieron y dan marco a nuestro sistema educativo.

En primer lugar, es oportuno mencionar que, luego de lo establecido por la Ley de Educación Común 1420 (1884) y para cubrir la creciente expansión del sistema educativo, “se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país con la intención de formar docentes en los ámbitos donde iban a desempeñarse”. Obviamente que, con el paso del tiempo, la ciudad fue ganando terreno y estas escuelas quedaron dentro del espacio urbano generando un cambio en los planes de estudio. “Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos” (Escobar, 2016:1037). El abordaje de los mismos, la profundidad y la elección, quedaban a criterio de cada institución formadora. Este dato respecto a la oferta de seminarios no es menor, porque el hecho de que quede a voluntad de las instituciones de formación docente, lleva a que, en muchos casos, no se elija la temática y por ello no forme parte del plan de estudios de los futuros maestros.

Más adelante, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, en el capítulo V dedicado a la Educación Superior, explicita entre los objetivos de la formación docente “preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en

las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley” (art. 19). Sin embargo, en el texto de la ley no se hace referencia a la educación rural.

Por otra parte, La Ley de Educación Superior N° 24.521/95, en el artículo 4 menciona entre sus objetivos el preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; aunque, al igual que la Ley Federal, no aparece mencionada la educación rural. Además, en su artículo 21, dispone que tanto las provincias como la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires deberán arbitrar los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

El Documento Acuerdo A-11 del CFCyE (1996) dentro de las bases para la organización de la formación docente, en el inciso 1.4., considera que entre los cambios que se produjeron está la diferenciación y complejización de la profesión docente. Primero, la diferenciación de la formación de los docentes para cada nivel del sistema educativo; luego, la diferenciación de la formación de los que enseñarían a distintos tipos de poblaciones (entre ellas la rural) y en las diferentes modalidades de la enseñanza. Se visualiza una mención al contexto rural para tener en cuenta al momento de formar maestros.

Es importante aclarar que en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente de 1997, tampoco aparece explicitada la formación para el contexto rural.

En cambio, en el 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, la modalidad adquiere mayor relevancia a nivel legislativo. Esta ley se vuelve trascendental ya que en el artículo 17 aparece estructurada la Educación Rural como una modalidad del Sistema Educativo Nacional. En el Capítulo X se detallan los objetivos de la misma, entre otras cosas.

En relación con la Formación Docente, el artículo 73 del Capítulo II de la LEN enumera entre algunos de los objetivos el “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley”. Así como también el “ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”.

Esta ley implica un gran avance al nombrar a la Educación Rural como modalidad, lo cual repercute indefectiblemente en la formación docente, tal como se refleja en el artículo 73.

En palabras de Terigi (2013), logra “romper la impronta de un modelo escolar único que, de acuerdo con numerosos análisis, ha sido productor de desigualdad” (p.39). Se podría afirmar que, a partir de la LEN, se ha mantenido sistemáticamente marco regulatorio y formativo específico para las escuelas rurales.

En cuanto al Diseño Curricular para la Educación Superior vigente en la provincia de Buenos Aires¹⁷, hace hincapié en la práctica docente como campo articulador y por ello contempla que “las escuelas donde se realicen las prácticas deben responder a diferentes características, no sólo geoambientales, sino también socioinstitucionales, atendiendo también a las diferentes Modalidades: Escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras” (DGCyE, 2008:33). Resulta interesante destacar que aparece allí la mención a realizar las prácticas en ámbitos rurales. También se hace referencia al concepto de “Ciudad educadora”, el cual se constituye en el eje del Taller integrador interdisciplinario, que contempla la totalidad de los espacios sociales, entre ellos los rurales (p. 107). Según este diseño, la práctica en terreno implica que debe “realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación hospitalaria y domiciliaria, Educación en contextos de privación de libertad, Educación intercultural bilingüe, etcétera” (p.133).

Formación Continua Y Especialización En Educación Rural

Desde la Dirección General de Cultura y Educación, en el año 2005, se emiten una serie de documentos de apoyo para la capacitación denominados: “Hacia una mejor calidad de la educación rural”, pensados para las cuatro áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) de las escuelas primarias en contextos rurales. Este material fue elaborado para apoyar distintas instancias de capacitación destinadas a docentes de la modalidad.

A nivel nacional, a partir del año 2006, se crea el Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural, conocido como PROMER, con el objeto de reducir las tasas de repitencia en aulas de zonas rurales y aumentar la inscripción y las tasas de terminación de los estudios en la educación secundaria en las zonas rurales de Argentina. En este marco también se llevan a cabo capacitaciones para desarrollar y aplicar modelos pedagógicos y organizacionales diseñados en forma apropiada para el particular contexto social, cultural y económico de las escuelas rurales.

¹⁷ Hago referencia a este Diseño, ya que las docentes entrevistadas se formaron en Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, y no en universidades.

La Resolución C.F.C. y E. N° 151/00 aprueba las normas básicas para el funcionamiento y reconocimiento de los postítulos docentes con el objeto de promover la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente. Esta resolución habilita a los Institutos de Formación Docente a elaborar diferentes propuestas tanto de actualización académica, de especialización superior como de diplomatura superior. Las mismas se establecen como un paso posterior a la formación inicial, donde se profundicen, fortalezcan y se generen nuevos conocimientos.

La implementación de estos postítulos, ha permitido y permite que los docentes amplíen sus saberes de acuerdo a sus necesidades y requerimientos del lugar de trabajo, resignificando la formación inicial. Esta oferta de formación continua, se crea para dar cumplimiento a lo planteado en el artículo 73 de la Ley de Educación Nacional, donde se explicita que los docentes deben formarse para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Según Terigi (2010), “se trata de formaciones más sistemáticas que las acciones tradicionales de perfeccionamiento; suponen, por parte del docente, un esfuerzo sostenido en el tiempo; y responden tanto a intereses de profundización de maestros y profesores como a prioridades de las políticas educativas” (p.15).

Esta estrategia de elaborar propuestas para fortalecer a los docentes en distintas áreas a través de los postítulos, fue implementada en la ciudad de Bahía Blanca por el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Julio César Avanza”. En el año 2012 se abrió la inscripción por única vez para cursar un Postítulo de Actualización Académica en Educación Rural¹⁸ con la modalidad a distancia para maestros con experiencia en el ámbito rural. En el Módulo 0 de presentación de este postítulo, que tuvo una cohorte, se explica que los planes y proyectos de enseñanza de los profesorados vigentes en las instituciones formadoras de la ciudad no contemplan entre sus cátedras y seminarios un espacio para el tratamiento de esta modalidad y sus específicas dinámicas institucionales. Es por ello que se sostiene la importancia de contar con un Postítulo para abordar esta forma particular de práctica de enseñanza, con sus problemáticas y complejidades.

El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), universal y gratuito, surgió en el año 2013 y aún tiene continuidad. El organismo responsable de su puesta en marcha, coordinación y desarrollo es el INFoD. Este programa ofrece una variedad de propuestas a nivel nacional que permiten a los docentes en servicio construir recorridos flexibles y

¹⁸ El plan de estudios es de dos años con un total de 320 horas. La modalidad de cursada elegida responde a las necesidades de los destinatarios. Los encuentros presenciales ocupan el 30 % de la propuesta, siendo el 70 % a distancia exceptuando la Práctica Docente.

centrados en los desafíos pedagógicos y requerimientos institucionales de sus comunidades. Para el período 2021-2023 entre otras cosas, propone actualizaciones académicas, que son postítulos docentes con validez nacional orientados a fortalecer la formación vinculada con la renovación de las prácticas de enseñanza y evaluación en el contexto luego de la pandemia. Uno de ellos se llama: “Nuevas perspectivas sobre la práctica docente en primarias rurales”.

Las Tecnologías Digitales En La Formación Docente

Se puede decir que, en nuestro país, en los últimos años, se ha generado una iniciativa por la inclusión de las tecnologías en el sistema educativo. Por un lado, la LEN enuncia en su artículo 11 los fines y los objetivos de la política educativa nacional. Entre ellos menciona: el desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías, el garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos. El artículo 88 explica que el acceso y dominio de las tecnologías formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, en el artículo 100 aparece la mención a las políticas y las opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías y los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la ley. En este sentido, se han puesto en marcha programas como Inclusión Digital Educativa¹⁹ y Conectar Igualdad en Argentina. A su vez, se han elaborado programas y sitios específicos en el tema como el Portal Educ.ar²⁰ y el Canal Encuentro²¹.

Siguiendo el lineamiento propuesto por la LEN, se les han otorgado a varias instituciones educativas, en los distintos niveles, ciertos materiales multimediales como cámaras digitales, reproductores de DVD, cámaras fotográficas, proyectores, pizarras digitales, etc. Por su parte, los institutos de formación docente y las universidades han puesto en marcha plataformas digitales y sitios web institucionales, recurriendo además al uso de las redes sociales.

¹⁹ Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), aprobado por Resolución N°244/15 del Consejo Federal de Educación. Se enmarca en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente (Res. CFE 188/12).

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion_de_tecnologia_educativa/pnideba/pnide.html

²⁰ Sociedad del Estado del Ministerio de Educación de la Nación que promueve la integración entre la generación de conocimiento y su utilización práctica, con eje en educación, tecnología y sociedad. <https://www.educ.ar/>

²¹ Canal educativo y cultural de Contenidos Públicos S.E. dependiente de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. Comenzó su transmisión el 5 de marzo de 2007. <http://encuentro.gob.ar/>

Desde el área TIC del INFoD se desarrolló la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, la cual conecta entre sí a todas estas instituciones del país. Esta Red está formada por nodos virtuales que administra cada instituto, y varios nodos centrales administrados por los equipos del INFoD. Cada nodo cuenta con ciertas herramientas en Internet (sitio web, campus y blog), con el fin de facilitar la comunicación no sólo entre los integrantes de los institutos, sino también entre institutos, y entre éstos y la comunidad. El objetivo es construir un ambiente de formación mediado por las tecnologías digitales, un espacio de encuentro y de colaboración que permita recuperar y comunicar experiencias innovadoras entre los institutos.

A pesar de lo establecido legalmente y de la asignación de recursos (implementación de programas como Conectar Igualdad o Primaria Digital, con la entrega de equipamiento tecnológico), ¿qué se hace efectivamente con esas tecnologías? ¿Están todas las condiciones dadas para que cada institución pueda utilizarlas? ¿Es posible garantizar el uso efectivo de las tecnologías? Meléndez y otros (2017) afirman que “lo que determina el impacto de las TIC en las prácticas educativas es el contexto de uso, las finalidades que se persigan con su implementación y los usos efectivos de ellas que hacen docentes y estudiantes” (p. 86). No es preciso sólo tener las herramientas o los materiales necesarios, sino hay una apropiación. Así, “son los contextos, los actores y sus posibilidades y disponibilidades los que efectivamente llevan adelante la inclusión de las TIC en los espacios de formación docente” (p. 79). En este proceso de inclusión de las tecnologías cobra especial relevancia el desempeño docente y “el desarrollo de estrategias para incidir en los procesos formativos de los futuros docentes y en la formación continua de los actuales formadores” (p. 81).

Según Martínez (2011) la enseñanza de las tecnologías digitales en la formación docente se presenta aislada y sin intenciones de integrarla a la práctica pedagógica. Asimismo, “la formación en tecnología suele ser generalista y no se articula con las necesidades específicas de la disciplina (...) ni con propuestas innovadoras de enseñanza”. Este modo de acercamiento a las tecnologías, si es que aparece en la formación, lleva a que los docentes lo reproduzcan en sus prácticas, adoptando una visión instrumental, acorde al enfoque que ha sido dominante. El paradigma instrumental ha atravesado las propuestas de formación inicial y continua de docentes. En este sentido, “la capacitación docente en TIC se caracteriza por formar usuarios de tecnologías en oposición a promover competencias tecnológicas o desarrollar nuevos roles docentes a través del uso de las TIC” (p. 40).

Díaz-Maroto y Martínez (2015) expresan la necesidad de una formación técnica y una formación pedagógica en relación con las tecnologías digitales. Es decir, no sólo posibilitar el

acceso a los recursos y herramientas tecnológicas, sino también hacer énfasis en el uso educativo de los mismos, colaborando en que se utilicen en la metodología de enseñanza y de aprendizaje. En este estudio se visualiza la demanda de formación específica adaptada a la realidad de cada institución educativa.

En relación con las tecnologías en las escuelas rurales, Plenchovich y otros (2011) afirman que no alcanza con equipar a las instituciones con elementos informáticos y programas virtuales, sino que “resulta crucial formar a los docentes en estas nuevas maneras de apropiarse de los saberes” (p. 290). Más adelante advierten que, “aunque la infraestructura disponible sea condición necesaria para llevar a cabo un buen trabajo escolar, no es condición suficiente” (p. 291). Entienden que las tecnologías digitales parecen estar diseñadas para el ámbito rural ya que permiten acortar distancias, mantener la comunicación, obtener información, entre otras cosas, que en ese lugar muchas veces son acciones inaccesibles. Es por ello que resaltan que es clave una formación docente “que incorpore los medios a nuevos modos de concebir las prácticas pedagógicas, las formas de aprendizaje y el lugar del conocimiento” (p. 298).

La Inclusión Educativa En La Formación Docente

Entre los fines y los objetivos de la política educativa nacional propuestos por la LEN aparecen, en el artículo 11, varias cuestiones que ponen de manifiesto una clara intención desde lo legal para generar la inclusión educativa: el asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades; el garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona; el garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas; el asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas; el garantizar el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes; el brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

La inclusión educativa ha sido un tema de debate y preocupación en nuestro país y en el resto de América latina, vinculado a la expansión de la escolaridad obligatoria. Se ha logrado avanzar en algunos aspectos, por ejemplo, en la ampliación de alumnos con acceso a la educación, aunque eso no asegura la inclusión. Es por ello que, así como plantea Legarralde (2016), “debemos volver a pensar la formación de nuestros docentes, fortaleciendo las capacidades para reflexionar sobre el modo en que las prácticas pedagógicas cotidianas

incluyen o excluyen a niños, niñas y jóvenes de distintos sectores sociales y grupos culturales” (p. 306).

Es necesario que las instituciones formadoras asuman la tarea de trabajar por la inclusión educativa, fomentando en los futuros docentes un posicionamiento comprometido que busque la manera de que todos tengan las mejores oportunidades de aprendizaje ocupando un lugar legítimo en la escuela. El desafío para las instituciones formadoras es dar lugar a nuevas prácticas donde no se pierda de vista que todos los alumnos son sujeto de derecho y que no todos aprenden de la misma manera. En este sentido, formar docentes para la inclusión educativa implica “transmitir saberes pedagógicos que preparen a nuestros futuros docentes para asumir un posicionamiento comprometido con la inclusión plena de todos los niños, niñas y jóvenes en nuestros sistemas educativos” (Op. Cit: p. 314).

Con respecto a la inclusión educativa en el ámbito rural, Plenchovich y otros (2011) refieren en su investigación que la mayoría de las escuelas rurales visitadas tienen alumnos con proyecto de inclusión. Sin embargo, las docentes no cuentan con el apoyo de los equipos de orientación escolar que se encuentran en las cabeceras de los distritos. Los docentes se ven ante el desafío de la inclusión en las prácticas cotidianas, a pesar de no haber recibido formación específica en el tema.

La Formación De Las Docentes Entrevistadas

Las tres docentes facilitaron sus planes de estudio para poder ser analizados en esta tesina. Y al llegar a esta etapa de análisis me pregunto, ¿Por qué observar los planes de estudio? ¿Qué datos enriquecedores me pueden brindar estos planes? ¿Qué me develan? ¿Aparece la escuela rural? ¿Hay una formación específica? ¿Tienen materias que hacen referencia a las tecnologías? ¿Se menciona a la inclusión educativa en estos planes? Para ello, realicé el entrecruzamiento de las voces de las entrevistadas y los datos arrojados por los planes. También fue necesario repreguntar a las maestras al momento de analizarlos y compararlos.

Para visualizar fácilmente los detalles del plan de estudio de las tres entrevistadas se presenta una síntesis de un cuadro comparativo²² en donde se pueden ver destacados los espacios dedicados a la formación para el trabajo en escuelas rurales y las tecnologías, que aparecen mencionados de forma explícita.

Tabla 1

²² Se encuentra completo en el Anexo.

Docente		E1	E2	E3
Título otorgado		Profesora para la enseñanza primaria	Maestro especializado en educación primaria	Maestra normal superior
Año de ingreso a la carrera		1996	1989	1981
Institución formadora		I.S.F.D. N°162	I.S.F.D. N°3	I.S.F.D. N°3
Cantidad de materias		20	31	26
Materias que abordan los temas en estudio	1° año	-	-	-
	2° año	Seminario: educación para adultos-educación preprimaria-educación rural	-	-
	3° año	-	Taller de investigación y tecnología educativa Talleres optativos: Material didáctico para matemática La escuela rural Juegos lógicos	-

De acuerdo a lo investigado, son dos las instituciones que se encargaron de la formación inicial de las tres docentes. Ambas instituciones de nivel superior no universitario forman parte del sistema de educación pública de gestión estatal, dependientes de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Una de ellas, donde se formaron E2 y E3, es el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”, que inició sus actividades el 1° de agosto de 1950 en la ciudad de Bahía Blanca. La otra donde realizó sus estudios E1, es el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N°162. Esta institución ubicada en Tornquist, ciudad cabecera del distrito, nació en 1953 como Escuela de Enseñanza Media. Recién en el año 1986 creó el Profesorado de Educación Primaria y su Departamento de Aplicación, denominándose Escuela Normal Superior. Un año después, con la creación del

Profesorado en Educación Inicial y el Jardín de Infantes, queda conformada como Unidad Académica "Ernesto Tornquist", contando con los cuatro niveles de enseñanza.

A partir de la observación de los certificados de estudios superiores de las docentes entrevistadas, se localizaron varios datos, entre ellos, los números de las resoluciones que corresponden a cada plan de estudios, las cuales fueron formuladas en distintas épocas, con diferentes gobiernos y desde distintos organismos.

En el caso de la E1, su plan está enmarcado en la Res. Min. N° 287/73 Ministerio de Cultura y Educación. En el caso de la E2, corresponde a la Res. N° 42/87 de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Y la Res. Min. N° 317/78 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires es la que avala el título de la E3.

La Res. Min. N° 287/73, que es la más antigua de las tres, define como uno de sus objetivos el formar un maestro que evidencie “conocimiento de la problemática de la educación preprimaria, educación rural y educación de adultos que facilite su posterior especialización en alguno de estos campos” (Folio 11). En este objetivo se refleja la intención de formar a los docentes para el trabajo en las escuelas rurales.

La Res. N° 42/87 aprueba el “Plan LINEAMIENTOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN SUPERIOR” de formación de docentes, instaurando un tronco común entre los niveles de inicial y primario. Está estructurado en dos segmentos: un tronco común a ambas carreras de un año de duración y la especialización para cada nivel, con una duración de un año y un cuatrimestre cada uno. Dicha resolución no menciona a la educación rural.

La Res. Min. N° 317/78 establece un plan de dos años de duración. En los Seminarios del primer año de la carrera, que se dictaran uno por cuatrimestre, aparecen como posibles temas:

- “Programa agropecuario”
- “La Escuela Rural: secciones agrupadas-nucleamientos-escuelas de concentración”

El temario para el “Programa agropecuario” incluye: “Análisis de los planes de aplicación en las primarias y descripción de las características del medio rural”. En el caso de “La escuela rural” se especifica: “Problemática de la enseñanza en el medio rural. Organización de las escuelas rurales en la Pcia. De Buenos Aires”. La evaluación de estos seminarios consiste en la elaboración de un trabajo monográfico el que se defiende en un coloquio oral, según lo detallado en el plan de estudios.

En los tres casos el nombre del título obtenido no es el mismo. E3 fue la primera en graduarse en el año 1990, dándose la particularidad que lleva el nombre de “Maestra Normal

Superior”, aunque no se haya formado en una Escuela Normal. En el caso de E2, que egresó en el año 1994, llama la atención el nombre otorgado ya que es “Maestro especializado en educación primaria”, con género masculino, en una profesión que en su mayoría es elegida por mujeres. E1 fue la última en recibirse en el año 1998 con el título de “Profesora para la enseñanza primaria”. Acá se puede visualizar un cambio, porque la denominación deja de ser maestra o maestro para llamarse profesora.

Las docentes recuerdan que la carrera tenía un tronco común con el nivel inicial, en el momento en que estudiaron. En el caso del plan de estudios de la E1, se perfila como de 2 años, aunque en el relato esta docente cuenta que “Práctica de la enseñanza y residencia” se dictó en un tercer año, siendo la primera mitad del año vinculada a las prácticas y el resto a la residencia. La docente E3 también explica que su carrera fue de tres años, en donde el tercero estaba destinado a las prácticas y la residencia. Aunque, vale aclarar, que los dos planes, tanto de E1 como de E3, figuran explícitamente como de 2 años.

Ahora, deteniéndome específicamente en la formación en educación rural que recibieron, en dos de los tres planes de estudio, aparecen menciones explícitas, una en formato de Seminario (“Seminario: educación para adultos- educación preprimaria- educación rural”) y otra como un Taller optativo (“La escuela rural”). De acuerdo a lo destacado anteriormente, en estos dos planes que corresponden a las entrevistadas E1 y E2, se observa una clara intención de formar a las docentes en el tema de manera específica.

Una vez revisados estos documentos, se volvió a consultar a las docentes por esas materias que mencionan a las escuelas rurales, en formato de Seminario o Taller optativo. Sin embargo, las entrevistadas consideran que la escuela rural no formó parte de sus planes de estudio. La docente E3 afirma que no había antes una formación específica respecto al tema en estudio. Coincidiendo con lo planteado por Escobar (2016) y Terigi (2008; 2013), estos planes corresponden a carreras que se dictaron en ciudades, donde lo rural aparece en forma de Seminario o Talleres pero que no tuvieron incidencia en la formación de estas maestras.

Con respecto a las prácticas, se realizaban en el último tramo de la carrera. Dos de las docentes consultadas pudieron hacer sus prácticas en el ámbito rural, siendo ese aparentemente su único acercamiento al espacio. Las tres profesionales coinciden en que los conocimientos que tienen acerca de la ruralidad, los adquirieron con la práctica que les brindó el estar en el contexto, ya sea en la carrera, como luego trabajando. Así lo narra E1:

“Yo creo que el puntapié inicial fue en la residencia. Que dije esto es lo que me gusta. Ahí aprendí a trabajar en la ruralidad y en la diversidad (...) Después, con la práctica. Creo que fue donde aprendí. Con el tiempo, cuando hice el postítulo de

ruralidad, es como que, te abre más, ya que hay más tipos de bibliografías, vimos la ley, que identificaba que existía la escuela rural. Pero en realidad es ensayo y error”.

Por su parte, E2 responde: *“Yo creo que todos los que aprendimos, para trabajar en escuelas rurales, hemos aprendido con la práctica”.* En palabras de Edelstein (2011), aparece este “aprender de la urgencia de la práctica”. Se valora también el poder compartir esas experiencias con otros, que están en la misma o similar situación.

En cuanto a la formación en tecnologías digitales no se encontró ninguna mención en las resoluciones observadas. Aunque, en el plan de estudios de E2, precisamente en el tercer año, hay una materia en formato de taller obligatorio denominado: “Taller de investigación y tecnología educativa”. Ante la consulta si habían tenido materias que hicieran referencia a este tema, las tres docentes mencionaron que no, aludiendo a que se formaron hace mucho tiempo. La docente E3 expresa entre risas: *“no sé si había tecnología en esa época”.* En este sentido, podría pensarse en que estas maestras tienen una concepción restringida de las tecnologías, donde predomina una visión artefactual (Álvarez Revilla; Méndez Stingl, 1995).

En lo que respecta a la inclusión, se puede afirmar que esta temática no se observa ni en las tres resoluciones ni en los tres planes de estudios analizados, lo que coincide con el relato de las docentes, quienes indican que eran temas que no estaban presentes en la formación en la época en que ellas estudiaron. La docente E2 afirma que *“no se trataban ninguno de esos temas”.* Por su parte, E1 amplía el tema explicando que se trabajaba con la diversidad pensando alumnos con dos niveles presentes en las aulas:

“Si vos habías hecho prácticas en escuelas urbanas, por ejemplo, tenías que armar dos propuestas. En aquella época estaba el grupo de los delfines y el de las tortugas. Armabas una propuesta para cada grupo. Más o menos, la maestra iba explicando cómo era un grupo y cómo era el otro y si lo podían hacer o no las actividades. Esa era la diversidad que había en esa época dentro del aula: dos”.

Si bien las tres entrevistadas mencionan que no recibieron formación sobre las tecnologías digitales ni la inclusión educativa, la realidad del contexto y las situaciones que fueron atravesando, las llevaron a seguir ampliando sus estudios.

“Lo que es tecnología lo fui aprendiendo a través de cursos, porque me interesa. Y en este último tiempo lo que aprendí fue por la virtualidad que nos obligó a aprender cosas para responder a lo solicitado, pero me interesa el tema. Muchas veces a través del intercambio y consultas con colegas también pudimos resolver temas tecnológicos. Es decir, aprendí a través del intercambio y cursos, pero no sólo por obligación ya que es algo necesario hoy en día” (E2).

Conocer Para Poder Elegir

A partir del análisis y como cierre de este capítulo puedo destacar la importancia que cobra el hecho de hacer contacto con el contexto rural y conocerlo ya sea a través de un seminario o taller, como la posibilidad de desarrollar las prácticas allí. Es fundamental que los futuros docentes puedan acercarse a este ámbito y puedan reconocer sus características particulares durante su formación inicial. Este acercamiento puede volverse trascendental en la vida laboral y personal de los maestros. En el caso de la E1, a partir del seminario que cursó en su carrera, decidió hacer su residencia en el ámbito rural:

“Me acuerdo que estuvimos trabajando con el maestro Iglesias, que ahí fue cuando recién me puse en contacto con todo lo que era rural. Y por eso después elegí hacer residencia en escuela rural. Te daban las opciones: la podías hacer en rural o en urbana. Y bueno, yo después de ese Seminario, de esos trabajos que estuvimos haciendo, elegí hacerlo en rural” (E1).

Es de destacar que tanto E1 como E3 tuvieron la posibilidad de hacer prácticas en el ámbito rural. Esta oportunidad de haberse acercado al contexto rural ya sea desde un seminario o en las prácticas, les permitió luego visualizar el campo como posible lugar de trabajo. En cuanto a E3, hizo su primera inserción laboral en la misma escuela rural en la que 31 años después se jubiló. Al momento de acercarse a una escuela rural, no sabía que ese sería su futuro lugar de trabajo.

Como ya mencioné anteriormente, es importante señalar que ninguna de las tres entrevistadas reconoce haber recibido en su formación inicial algo relacionado a la ruralidad. Si bien desde los planes aparecen dos menciones a las escuelas rurales, las docentes en sus relatos niegan haber recibido formación al respecto o no lo recuerdan, por lo que entiendo, si es que recibieron esa formación, la misma no fue significativa. De acuerdo a la formación inicial recibida, pareciera ser que “los maestros no están preparados para hacer frente a la complejidad de la tarea que supone la particularidad del trabajo en escuelas rurales” (Brumat, 2008:11).

La búsqueda de formación, en estos casos, estuvo guiada por la necesidad o por la obligación, según lo que indican los relatos. Aunque, es importante aclarar que también el interés y la curiosidad colaboraron en este proceso. En relación con las tecnologías, las docentes valoran la riqueza del intercambio con los colegas y la ayuda recibida de parte de sus familiares.

En cuanto a los conocimientos que adquirieron sobre la inclusión, la experiencia parece ser el factor determinante para seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente. Así

lo expresa E1: *“me encontré en el aula con alumnos con discapacidades y uno tiene la responsabilidad de que ellos aprendan, entonces hay que aggiornarse a la situación, e investigar y averiguar, buscar la manera de que aprendan”*. Al no haber cursado materias específicas ni tener acompañamiento de profesionales que las asesoren, E3 piensa que *“también está la parte tuya, leer, buscar, a ver qué puede ser esto”*.

Siguiendo con la formación continua, una de las entrevistadas cuenta que realizó el Postítulo en Educación Rural por interés, pero a su vez porque cree que lo tiene que hacer para ir avanzando y capacitándose en lo que es su trabajo, por estar inmersa en el ámbito rural. La docente E3 explica que *“no te podés quedar, (...) esto es como la medicina, si no seguís estudiando, te quedás atrás”*. En este sentido, se observa que dos de las entrevistadas rescatan, valoran y entienden que es importante seguir realizando otras carreras, cursos, diplomaturas o postítulos que aporten a su trabajo.

Una cuestión para considerar es si la formación inicial despierta el interés o deseo por seguir aprendiendo. En el caso de E1 se formó de manera específica una vez inmersa en el campo realizando este Postítulo. Por otro lado, ¿el sistema favorece que los docentes una vez inmersos en el ámbito rural se sigan formando? ¿Qué oportunidades tienen estos docentes que habitan en el contexto rural? ¿Cómo pueden reflexionar acerca de lo que sucede en la práctica? La modalidad a distancia se perfila como un formato accesible para quienes viven lejos de las grandes ciudades, las cuales brindan las ofertas de formación continua. En los relatos de las docentes aparece mencionada como una complicación el hecho de tener que viajar a la ciudad, estando trabajando, para poder seguir estudiando.

También es importante destacar la trayectoria de las búsquedas personales de las docentes, quienes ante las demandas, necesidades, intereses y oportunidades han seguido ampliando sus conocimientos sobre los temas que se abordan en esta tesina. Los recorridos que realizaron son diversos y personales, cada una siguiendo un trayecto diferente, a pesar de estar trabajando en la misma región, incluso en la misma institución.

Teniendo en cuenta lo expresado en este capítulo, puedo dar cuenta de cómo la formación puede impactar sobre el futuro ambiente de trabajo, en la elección o no de ese espacio.

Parte III

Capítulo 7: Conclusiones Y Cierre

Llegar a esta etapa de cierre de la tesina me lleva a retomar lo formulado desde un comienzo, teniendo en cuenta las preguntas iniciales y los objetivos planteados. A su vez, cada capítulo tiene una particularidad que me interesa destacar.

Es preciso para esta instancia revisar lo que me propuse al comenzar este proceso de investigación. Comenzando por el objetivo principal, pude comprender la relevancia de las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en la escuela primaria rural. Al realizar el detalle sobre los objetivos específicos y la reflexión del proceso de escritura de cada capítulo, puedo dar cuenta de esa comprensión.

En cuanto a los objetivos específicos que definí, puedo decir que fue posible describir la formación y la práctica de las docentes en escuelas primarias rurales, a partir de la triangulación de datos. A su vez, identifiqué a las tecnologías digitales como facilitadoras de la inclusión educativa, destacando para este caso, desde lo artefactual a la computadora y el teclado adaptado y desde las propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnologías como relevantes o significativas para avanzar en el proceso de adquisición de la lectoescritura y de otros saberes. Sin dejar de lado la formación que debieron realizar las docentes para poder implementarlas en el aula y la ayuda con la que contaron, ejerciendo su rol mediador. En este sentido, pude reconocer la importancia del vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural. Si bien se registra este vínculo, está lejos de cumplirse en la realidad. Incluso se plantea como una utopía que la escuela rural trabaje con la inclusión en general y además con las tecnologías digitales. Aunque puede vislumbrarse el aula plurigrado como un “espacio de esperanza” en función de la experiencia de F.

Siguiendo con lo analizado a lo largo de cada apartado, desde lo expresado en el **capítulo 3: Inmersión en el campo**, puedo afirmar que la ruralidad está marcada por los actores que intervienen y se identifican con el espacio. La posibilidad de trabajar en el contexto rural transforma al sujeto, quien actúa sobre ese espacio. Teniendo en cuenta que las tres docentes contaron que en algún momento de su niñez tomaron contacto con el entorno rural y con las instituciones que allí funcionan, pareciera que no es coincidencia ni casualidad que ellas hayan elegido desarrollarse laboralmente en el ámbito rural.

El **capítulo 4: La trayectoria de F**, permite reflexionar acerca de la importancia de atender las demandas de las personas con discapacidad, fundamentalmente en el ámbito educativo, entendiendo que cada alumno tiene un modo particular de aprender y que es

necesario eliminar todas las barreras que le impidan desplegar sus potencialidades. Teniendo como meta la igualdad de derechos y la dignidad de toda persona, la inclusión educativa debe ser vista y pensada como una prioridad en cada escuela. Los apoyos que brinde el contexto se vuelven claves para garantizar el éxito y generar la autonomía en los alumnos. Puede ser que una persona, para ejercer y gozar de sus derechos, para eliminar las barreras presentes, o para potenciar sus posibilidades, requiera de ciertas tecnologías digitales, como en el caso de F. Sin caer en el “imperativo tecnológico” de creer que en sí mismas generan progreso y son la vía para superar los obstáculos, sino ver “la tecnología en acción, es decir, trenzada con la ciencia y la sociedad” (Álvarez Revilla; Méndez Stingl, 1995:25). Cómo de forma recurrente aparece el uso de las tecnologías digitales en el aula para colaborar con los principios básicos de la inclusión educativa. La computadora se visualiza no sólo como una herramienta para facilitar al alumno la escritura y generar la motivación, sino que, además, facilita el trabajo al docente rural. Las entrevistadas parecen tener una visión optimista de las tecnologías, reconociendo el valor y el poder de las mismas para generar una entrada al conocimiento y para colaborar con su trabajo.

El uso que hacen las docentes de las tecnologías tiene que ver no sólo con su formación, sino también con la concepción que tienen de las mismas, cómo ello afectó sus vidas y su experiencia laboral. Entonces, ¿qué sucede con los docentes que no se sienten a gusto con las tecnologías? La falta de formación puede repercutir en la trayectoria de los alumnos, ya que los docentes pueden sentirse anulados, inseguros, temerosos, entre otros sentimientos negativos, lo que puede generar cierta resistencia. En este sentido, como expresa Skliar (2008), es vital “salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo”. La incorporación o el uso de las tecnologías puede llevar a reinventarse a los docentes en ejercicio, a su vez, esta interpelación puede ser una motivación para la formación continua. Es por ello que es fundamental contar con docentes flexibles y abiertos a las demandas de los alumnos, que sean mediadores de nuevas dimensiones de aprendizaje, con competencias acordes a la cultura digital. Docentes que comprendan, como expresa Cinquegrani (2021), que la discapacidad no es un problema individual y que, como profesionales de la educación, debemos comprometernos y ocuparnos.

Por otra parte, en el capítulo recientemente mencionado aparece el A.T., figura clave en estas instituciones de personal único. Su función además de asistir al alumno, “alivia” el trabajo del docente de escuelas unitarias, quien se encuentran cumpliendo múltiples funciones.

A partir de lo planteado en el **capítulo 5: El trabajo docente en el contexto rural**, es posible visualizar la ausencia del Estado y cómo la escuela rural termina haciéndose cargo de diferentes cuestiones que no le competen, funcionando como red de sostén y garante de derechos. Estas escuelas que están alejadas de las grandes ciudades, donde se presentan varias necesidades básicas insatisfechas, son las que deberían estar mejor equipadas y más acompañadas por las autoridades. Muchas veces es el docente quien provee de los elementos que hacen falta, incluso los tecnológicos. Me pregunto: ¿qué sucede si ese aporte del docente no está? ¿Qué pasa en las escuelas que no tienen recursos con los alumnos que necesitan y requieren de ciertas tecnologías para poder aprender?

Teniendo en cuenta el desarrollo del **capítulo 6: La formación docente para el contexto rural**, puedo afirmar que es valioso estar formado para el lugar en el cual se va a trabajar y poder conocer el futuro ambiente de trabajo, con el fin de atender a la complejidad del fenómeno educativo en particular. Se vuelve clave pensar en generar desde el Estado conocimientos y oportunidades de aprendizaje ya sea durante la formación inicial como en la formación continua. Una vez que los docentes hayan elegido trabajar en el contexto rural, deben estar las posibilidades para que puedan seguir formándose pensando en esa escuela que habitan. Una formación continua acorde a la realidad, a lo que sucede en la práctica profesional y que abra la mirada.

Retomando las preguntas elaboradas al comienzo de la investigación, puedo afirmar que las docentes contaban con escasa o nula formación inicial para favorecer la inclusión en la escuela rural. Con la llegada de F a la escuela y en la búsqueda por ampliar los conocimientos, pudieron ir adquiriendo otras estrategias que les fueron útiles. Estas docentes siguieron el camino de la formación continua para incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas por necesidad y/o por obligación.

Entre las herramientas que las docentes consideran que favorecieron la inclusión educativa se pondera la particularidad que brinda el aula plurigrado, que no deja de ser una tecnología predominantemente organizativa (Álvarez Revilla; Méndez Stingl, 1995), en donde se generan intercambios y vínculos que enriquecen a todos, y a su vez, se da la posibilidad de que cada uno trabaje según sus necesidades y posibilidades.

En cuanto a las decisiones que debieron tomar las docentes para responder a las demandas y generar las oportunidades de acceso al conocimiento, en primer lugar, fue el solicitar otras tecnologías que no tenían presentes en el aula. Luego, debieron aprender a usarlas. Asimismo, fueron necesarios algunos cambios edilicios, realizando adaptaciones para

favorecer la independencia del alumno. Todo ello trabajando en conjunto con la A.T., la familia y los profesionales externos.

Entre las oportunidades educativas que brindan las tecnologías digitales a los alumnos con discapacidad, una que se vuelve primordial, como pasó con el alumno F, fue el permitir el acceso a la lectoescritura, que de otro modo no hubiese sido posible. Otras ventajas que se destacan son la optimización de tiempos, la facilidad, la agilidad, la fluidez y la posibilidad de contar con recursos e información que son inaccesibles o muy distantes del entorno rural.

Entiendo que la educación rural, las tecnologías digitales y la inclusión educativa son temas que no pueden dejar de abordarse en la formación inicial de un docente de nivel primario en la actualidad. Aunque reconozco que la formación no termina nunca y que es posible continuar adquiriendo nuevos conocimientos y estrategias para llevar adelante prácticas acordes a la realidad. Lo que me preocupa es que todos los docentes puedan contar con un andamiaje que le de sustento a las prácticas y que estas cuestiones no queden libradas sólo a la autoformación que surge sólo por necesidad y/o interés. Al decir de Menghini (2014), “lo ideal pasaría por establecer un equilibrio entre ambos polos, es decir, entre la voluntad e interés de los propios docentes en su propio desarrollo profesional y las actividades que se ofrecen desde el elemento externo, que podría estar representado por las políticas y propuestas del Estado” (p.151).

Pensando en el futuro, luego de este análisis extenso, considero que las políticas educativas deben apuntar no sólo a posibilitar el acceso de las tecnologías digitales desde lo artefactual, sino también, e indefectiblemente, a la formación que les permitan a los docentes armar propuestas valiosas para sus alumnos, acordes al contexto en el que están inmersos. En este sentido, podría pensarse en tecnologías que estén diseñadas para el ámbito rural específicamente. Es pertinente pensar, desarrollar e implementar aplicaciones, programas, sistemas y planes regionalizados. Contar con una selección de contenidos y recursos adecuados al contexto rural que enriquezcan las prácticas de enseñanza. Para que ello luego se lleve adelante, es necesario desarrollar conocimientos y estrategias en los docentes para posibilitar la inclusión plena y genuina de las tecnologías digitales en el aula.

Por eso, como proyección de los resultados de esta tesina, pienso que podría plantearse desde el Departamento de Ciencias de la Educación de nuestra universidad, una carrera de posgrado en educación rural para así enriquecer y favorecer el proceso de formación continua de los docentes. Sabiendo que muchas estudiantes son de la zona y luego vuelven a sus lugares de origen, o varias de las que viven en la ciudad tienen sus primeras oportunidades laborales en escuelas rurales. Sería interesante que esté la posibilidad de continuar los

estudios para los que recién se reciben o para aquellos que se encuentran trabajando en el ámbito rural.

Cuando comencé esta tesina mencioné que parte del interés por los temas que aquí analizo, partieron de una “experiencia trágica” o transformadora. Si bien lo que me llevó a abordar estos temas fue eso, hoy siento que elaborar esta tesina se volvió parte de una experiencia movilizante también. Porque me llevó a repensarme como docente, me permitió llegar a ciertos marcos teóricos que de otro modo no hubiera llegado. Y el ejercicio en sí mismo de la escritura, se volvió un proceso reflexivo que deja huellas.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008) *Investigación y Formación Docente*. Laborde.
- Agudelo, W. D. J. M. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(7), 61-77.
- Almendros, I. C. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, (461), 50-54.
- Álvarez Revilla, A.; Méndez Stingl, R. (1995). Cultura tecnológica y educación. *Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), 21-36.
- Andreoli, E. L., & Iriarte, L. R. (2007). Educación rural en la actualidad. Prácticas educativas en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, 8, 131-140.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Brumat, M. R. (2008). Políticas, prácticas y actores en la formación de maestros rurales en Córdoba. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones.
- _____ (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.
- Cinquegrani, M. A. (2021). “¿Dónde está lo que falta?” Representaciones y miradas acerca de la discapacidad en la escuela a partir de las narrativas de familias en lucha por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017). *Pasado Abierto*, 7(13).
- Cragnolino, E. (comp.) (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- _____ (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- de Camilloni, A. R. W. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Políticas Educativas–PolEd, 2(1).
- de Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95.
- De Souza Godinho, S.; Rivela, C.V., Medrado, S. O.; Marmo, J.; Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol. 6 (249). DOI: <https://doi.org/10.32351/rca.v6.249>

- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz-Maroto, I. T., & Martínez, A. C. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383.
- Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo (2018). Coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Escobar, M. en Seoane, V. (coord. ed.). (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Iriarte, L. R. (2007). *Tecnologías en acción en aulas rurales: representaciones y realidades*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de la Pampa]. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2315>
- Legarralde, M. (2016). La inclusión educativa en la formación docente. En *Voces de la Inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 305-319.
- Lezcano, W. (2017). *Los actos públicos*. Letras del Sur Editora.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Noveduc.
- Lorenzatti (2007) en Cragolino, E. (comp.) (2007). *Educación en los espacios sociales rurales*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lugo, M. T. (2017) Capítulo I. La escuela y la cultura digital: el desafío por la calidad educativa con justicia social. *Innovaciones didácticas en contexto*, 21. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/974>
- Martínez Hernández, A. L. (2017). Capacitación docente en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje como un medio de enseñanza a favor de la inclusión educativa de niños con autismo en educación primaria. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2360>

- Martínez Pérez, S., Castillo, J. J. G., & Robles, B. F. (2018). *Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: Un estudio de caso*. EDMETIC, 7(1), 87-106.
- Martínez, C. (2011). Características de la Formación Docente en TIC y su relación con la tradición en formación docente y el proceso de implementación de TIC en las escuelas. *Rueda*, 8, 37-49.
- Meléndez, C.E., Díaz, A.G. y Yuni, J.A. (2017). Políticas de inclusión digital en la formación docente. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 75-91
- Menghini, R. y Misuraca, M. R. (Comp.) (2014). *Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano*. Jorge Baudino Ediciones.
- Módulo 0. Módulo de información institucional para el Postítulo en Educación Rural (modalidad a distancia). Instituto Superior De Formación Docente N° 3 “Julio César Avanza”. Bahía Blanca. Cohorte 2012. <https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/postitulo-en-educacion-rural/>
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo en Alliaud y Suárez (Eds.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (1a ed.) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- _____ (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. IV N° 4.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens ediciones.
- Olivares, P. A., & Lacruz, J. L. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. *Cuadernos de pedagogía*, (496), 77-83.
- Pereyra, A. (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y D. Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial universitaria.
- Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (Eds.). (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. Ediciones CICCUS.

- Rattero, C. (2019). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Noveduc.
- Romo, N. M. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. Bordón. *Revista de pedagogía*, 69(3), 41-56.
- San Martín, P. S., & Guisen, M. A. (2016). Hacia las tecnologías para la inclusión social en contextos educativos regionales: análisis del caso " ECCA". *Actualidades investigativas en educación*, 16(2), 343-369.
- Sili, M.E. (2002). Del enfoque agrario al enfoque rural. Ideas y conceptos para construir una nueva ruralidad. *Revista Universitaria de Geografía*, Vol. 11, Nº 1 y 2.
- _____ (2004). La reconstrucción de la ruralidad en Argentina. Agenda para una política de desarrollo rural. En C. Albaladejo, R. Bustos Cara, (Ed.) "*Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina*". Ediuns. ISBN 9789871171095
- _____ (2005). *La Argentina Rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo territorial rural*. INTA. ISBN 987-521-166-4
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Terigi, F. Z. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza en Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- _____ (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- _____ (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de trabajo*, 50, 1-52.
- _____ (2010). *La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054>
- _____ (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. Buenos Aires. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

Zúñiga, S. P. A., Martínez, V. G., & Sandoval, M. J. I. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. *Apertura*, 6(1), 32-45.

Documentos

Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente (1997).

Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006).

Diseño Curricular para la Educación Superior (DGCyE, 2008).

Documento Acuerdo A-11 del CFCyE (1996).

Ley de Educación Común N° 1.420/84.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley de Educación Superior N° 24.521/95.

Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

Resolución C.F.C. y E. N° 151/00.

Resolución Min. N° 287/73. Ministerio de Cultura y Educación.

Resolución Min. N° 317/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 42/87. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

Anexos

Índice

Protocolo de entrevista a docentes	72
Resolución Min. N° 287/73. Ministerio de Cultura y Educación.	75
Resolución Min. N° 317/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.	79
Resolución N° 42/87. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.	84
Cuadro comparativo de los planes de estudio	86
Nota de pedido a la obra social realizada por E3	88

Protocolo De Entrevistas A Docentes

A continuación, se presentan distintos apartados en los que está organizada la entrevista semiestructurada sobre ejes que pretenden ser la guía para que las docentes desarrollen el relato. Las preguntas funcionarán como guía para que las entrevistadas puedan continuar con su narración.

Datos generales

Se le pedirá a la entrevistada que relate su biografía escolar y su trayectoria como docente, los cargos que ocupó desde el inicio de esa trayectoria hasta el presente, las instituciones en las que trabajó, etc.

- Año y lugar de nacimiento
- Títulos obtenidos
- Antigüedad en la docencia
- Antigüedad en el ámbito rural
- Cargo que desempeña actualmente

Formación inicial y continua

En este apartado, se hará hincapié en la formación inicial y continua de la entrevistada. Se le pedirá que relate su experiencia formativa y que rescate aquello que considera valioso en este camino para alcanzar los conocimientos que tiene hoy en día.

- ¿En qué año iniciaste tus estudios y cuándo te recibiste?
- ¿En qué Instituto te formaste?
- ¿Qué plan era? ¿Cómo era el plan de estudios? ¿De cuántos años era? ¿Desde qué año estaba en funcionamiento? ¿A qué materia se le daba mucha importancia? ¿Qué prácticas tenías?
- ¿Tenías materias que hicieran referencia...
 - ...a la ruralidad
 - ...a las tecnologías
 - ...a la inclusión/diversidad/discapacidad? ¿Eran curriculares o extracurriculares?
- Lo que sabes acerca de la **ruralidad**, ¿dónde crees que lo aprendiste, en tu formación inicial, con tus colegas, trabajando, en los encuentros/reuniones? (lo mismo preguntar por **tecnologías e inclusión**)
- ¿Cómo y de qué manera te formaste en esos temas? (conversaciones, intercambios de experiencias, lecturas, redes sociales, etc)
- ¿Hiciste alguna otra carrera, cursos, diplomaturas, postítulos? ¿Cuál? ¿Por qué motivo?
- ¿Dónde realizaste esa formación (CIIE-INFoD-Ministerio-de forma privada-Universidad)?
- ¿Sobre qué temas?
- ¿Por qué motivo? (interés, necesidad, obligación)

Saberes sobre ruralidad e inclusión

Para este momento se le solicitará a la entrevistada que cuente cómo ha sido su práctica en el ámbito rural y la inclusión.

- ¿Qué te llevó a trabajar en el ámbito rural?
- ¿Cómo podrías caracterizar al trabajo docente en escuelas rurales?
- ¿Cómo es la dinámica de trabajo en el aula plurigrado?
- ¿Qué conocimientos tenés respecto de la inclusión? ¿Considerás que a lo largo de tu formación adquiriste herramientas para la atención de niños con discapacidad? ¿Cuáles?
- ¿Qué entendés por inclusión?
- ¿Te sentiste preparada para trabajar con un niño con discapacidad motora? ¿Tuviste que repensar tu rol como docente? ¿Ya habías tenido experiencias con alumnos con discapacidad?
- ¿Has participado de congresos, jornadas, encuentros, conversatorios, donde se hable acerca de lo que sucede en la práctica docente?
- ¿Tenés espacios/momentos para reflexionar sobre tu propia práctica? ¿Cuáles? ¿De qué manera? ¿Sistematizaste esos saberes de alguna manera?

En relación con la trayectoria del alumno

Se le pedirá a la entrevistada que relate cómo fue la trayectoria educativa del alumno.

- ¿Cuál fue el Diseño curricular con el que trabajó estando el alumno en su escuela?
- ¿Qué estrategias resultaron efectivas para dar respuesta a la inclusión de este alumno?
- ¿Fue necesario hacer modificaciones en el currículum para dar respuesta a la diversidad? ¿Qué tipo de cambios? ¿Seleccionaste ciertos saberes considerados prioritarios?
- ¿Se enriquece/ió y adecua/ó el currículum para dar respuesta a la diversidad? ¿De qué manera se enriqueció o adecuó? (¿o creés que se empobreció?)
- ¿De qué manera aprendió el alumno?
- ¿Qué cambios tuviste que hacer en cuanto a la dinámica del aula? (Disposición/organización del espacio, planificación, organización de los grupos, materiales)
- ¿Podrías relatar cómo fue su trayectoria mientras estuvo con vos?
- ¿Qué otras cuestiones crees que facilitaron/influyeron en su trayectoria? (dimensión familiar, comunitaria, acompañamiento terapéutico, equipo externo, etc.)
- ¿Contaba con otro tipo de apoyos el alumno por fuera de la escuela para las tareas escolares? ¿Cuáles?
- Desde tu punto de vista, ¿qué peso tuvo lo extraescolar en ese proceso de adquisición de la lectoescritura?
- ¿En quién te apoyaste al momento de trabajar con él o con quién compartías tu experiencia? (colegas, familia del alumno, acompañante terapéutico, equipo externo, amigos, inspectores, etc.)

Acerca de las tecnologías digitales

Para esta instancia se le solicitará a la entrevistada que cuente cómo ha resultado la práctica con las tecnologías digitales para ella y su alumno

- ¿Cómo fue el proceso de implementación de las tecnologías en el aula? ¿Qué tecnologías incorporaron o utilizaron?
- ¿Cómo te resultó trabajar con las tecnologías con este alumno?
- ¿Quién solicitó la incorporación de las tecnologías al aula? (familia, surgió desde la institución, el alumno, desde inspección, ya las venía utilizando, vos misma)
- ¿Tuviste que pedir ayuda para incorporarlas o aprender a utilizarlas? ¿Quién te brindó esa ayuda?
- ¿Por qué decidieron incorporarlas? ¿Qué cambios provocó en él y en tu trabajo? (en la forma de aprender, en la disposición para realizar la tarea, en sus vínculos con compañeros/compañeras, en su actitud frente al aprendizaje, etc.)
- ¿Antes qué usaban? ¿Qué cambió en él?
- ¿Qué adecuaciones tuviste que hacer?
- ¿Ya venías trabajando con las tecnologías en el aula? ¿Cuáles? ¿Desde cuándo las estás utilizando?
- ¿En qué prácticas o para qué materias te resultó más útil el uso de las tecnologías?
- ¿Sabés si el alumno ya venía utilizando las tecnologías digitales en su vida cotidiana y en los espacios terapéuticos a los que asistía? ¿En cuáles? ¿De qué manera?
- ¿Creés que hay un vínculo entre las tecnologías digitales y la inclusión educativa en la escuela rural? ¿Cómo/cuál?



Ministerio de Cultura y Educación

RESOLUCION N° 287



BUENOS AIRES, 21 FEB 1973

VISTO: lo dispuesto en la Resolución N° 496/72 que fija las características y condiciones generales que deben satisfacer los estudios del magisterio; y

CONSIDERANDO:

Que el plan propuesto por la Comisión Especial designada al efecto por Resolución N° 557/72 responde a dichas exigencias;

Que el mencionado plan de estudios, de cuatro años de duración, prevé para los dos primeros, que constituyen un primer período, su integración con los dos últimos años del bachillerato;

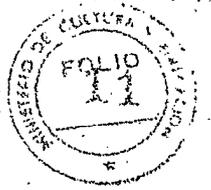
Que esa integración configura un todo orgánico y satisface tanto los requerimientos de un bachillerato como los de un período de orientación y preparación para futuras carreras docentes;

Que el segundo período, también de dos años de duración, que se desarrollará totalmente en el nivel terciario con las características y exigencias propias de éste, ofrece una formación profesional seria;

Que no obstante la conveniencia de cursar como alumno regular el primer período de los estudios del magisterio en el pertinente bachillerato, es de buena política prever la posibilidad de ofrecer acceso a los estudios que comprenden el segundo período a aspirantes que hayan completado otras modalidades del nivel medio y estén dispuesto a rendir en calidad de libres las materias necesarias para obtener por equivalencia el Bachillerato con Orientación Docente;

Por ello y de acuerdo con el Decreto N° 1301/70,

//



Ministerio de Cultura y Educación

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

R E S U E L V E :

1º.- Implantar a partir del curso lectivo de 1973 y en forma progresiva el plan de estudios del Magisterio que, como sus objetivos, a continuación se transcribe.

Ojetivos:

El plan se propone formar un maestro que evidencie:

- 1º) Equilibrio y madurez suficiente para asumir su rol profesional.
- 2º) Preparación cultural básica, integrada con las nuevas conquistas de la ciencia y de la técnica.
- 3º) Clara visión de la realidad mundial, nacional y regional.
- 4º) Conocimiento y comprensión del proceso educativo, de los factores que lo fundamentan, de los elementos intervinientes en él y de las resoluciones fundamentales dadas a través del tiempo, con especial referencia a la educación en el nivel primario.
- 5º) Habilidad para conducir a cada alumno a su plena realización personal capacitándolo para tomar decisiones propias.
- 6º) Conocimiento de las técnicas de planificación, conducción y evaluación del aprendizaje y habilidad para seleccionar y utilizar las más adecuadas en el nivel primario.
- 7º) Conocimiento de los principios y normas que organizan y regulan el funcionamiento de la escuela y su relación con otras instituciones y habilidad para aplicarlas en beneficio de la unidad escolar y de la comunidad a la que sirve.
- 8º) Actitud positiva hacia el trabajo cooperativo y habilidad para establecer buenas relaciones con los demás.
- 9º) Conocimiento de la problemática de la educación preprimaria, educación rural y educación de adultos que facilite su posterior especialización en algunos de estos campos.

Handwritten signature and initials.

//



Ministerio de Cultura y Educación



Plan de Estudios

Materias	Años: 1°	2°	3°	4°
Física	5			
Química		5		
Matemática	3	3	3	
Biología	4			
Lengua	3	3	3	
Idioma Extranjero	3	3		
Historia	3			
Geografía		3		
Educación Cívica		3		
Psicología General	3			
Lógica y Metodología de las Ciencias		3		
Problemática Filosófica	3			
Fundamentos de la Educación	3			
Psicología Educacional		3		
Historia Social de la Educación		3		
Plástica	2			
Apreciación Musical		2		
Educación Física	3	3		
Teoría de la Educación			3	
Historia de la Educación y Política Edu- cacional Argentina			3	
Psicología Evolutiva			3	
Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje			4	
Administración y Organización Escolar ...			2	
Taller Didáctico			2	
Didáctica de la Lengua				2
Didáctica de la Matemática				2
Ciencias Biológicas y su Didáctica				3

Handwritten initials and marks at the bottom left of the page.

Handwritten number 11 at the bottom right of the page.



Ministerio de Cultura y Educación



	1°	2°	3°	4°
Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica				3
Ciencias Sociales y su Didáctica				3
Actividades Plásticas y Manuales y su Didáctica				3
Música y su Didáctica				2
Educación Física, Recreación y su Didáctica.				3
Seminario (3° Realidad socio-económica regional 4° Educación Adultos o Educación pre- primaria o Educación Rural)			2	3
Residencia Pedagógica (1 cuatrimestre)				
Horas semanales	35	35	25	24
Número de materias	11	11	9	9

2°.- Los años 1° y 2° del Magisterio corresponden a los años 4° y 5° del Bachillerato con Orientación Docente que se crea por la presente resolución.

3°.- Los alumnos que hayan aprobado el Bachillerato con Orientación Docente tendrán acceso directo al 3er. año de Magisterio. Los demás egresados de establecimientos secundarios podrán hacerlo una vez que obtengan por equivalencia dicho bachillerato.

4°.- Facultar a los organismos conductores de la enseñanza a tomar las disposiciones complementarias que fueran menester para la debida aplicación de la presente resolución.

5°.- Regístrese, notifíquese, dése al Boletín de Comunicaciones y cumplido, archívese.

C.S.

Ag

Gustavo Malen

GUSTAVO MALEN
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION



Provincia de Buenos Aires
Ministerio de Educación

LA PLATA, 07 FEB 1978

Visto la necesidad de acelerar la formación de los recursos humanos que requiere el sistema educativo provincial, y,

CONSIDERANDO:

que la opinión surgida de las consultas formuladas a nivel región, con los distintos especialistas que integran los equipos de profesores de los Institutos Superiores / de Formación Docente, Inspectores de Enseñanza y Asesores de Enseñanza Superior, basada en la experiencia recogida durante el año lectivo próximo pasado, aconsejan la transformación del régimen / cuatrimestral de promoción en régimen anual;

que en la elaboración de los contenidos mínimos se ha propuesto otorgar uniformidad y coherencia al / plan elaborado, respetando la libertad de cátedra;

que en la distribución de asignaturas, se ha dado cabida en el primer año, a aquellas que otorguen al / alumnado la posibilidad de poder integrarse a la docencia, como / suplentes y/o provisionales, dada la urgencia del servicio;

POR ELLO, y atento a lo aconsejado por la Subsecretaría de Educación,

EL MINISTRO DE EDUCACION

RESUELVE:

1º.- Aprobar el Plan de Estudios para la carrera del / Magisterio Normal Superior, de dos (2) años de duración, que está en el Anexo I, que se declara forma parte integrante de la presente.

2º.- Determinar que la aprobación del primer año de la / carrera habilita a los alumnos a desempeñarse como maestros suplentes y/o provisionales dentro del sistema educativo provincial, cuando las necesidades del mismo así lo requieran, por haberse graduado

M

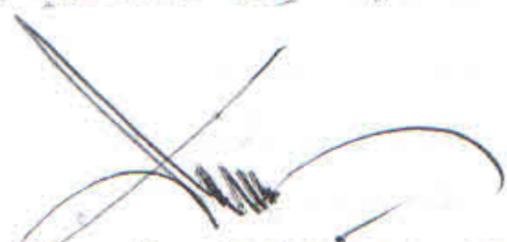
///

00317

///

los listados aprobados para ingreso a la docencia.

3º.- Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección Despacho General, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar a la Subsecretaría de Educación, a todas las Direcciones de su dependencia y por su intermedio a quienes corresponda.- Cumplido archivar.-



GRAL. DE BRIG. (R.E.) OVIDIO J. A. SOLARI
MINISTRO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

RESOLUCION Nº **000317**.....



Provincia de Buenos Aires
Ministerio de Educación

R.E.S. N.º

A N E X O I
MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR
PLAN DE ESTUDIOS

<u>Asignaturas</u>	<u>Horas semanales de cáted.</u>
<u>Primer Año.-</u>	
<u>AREA PEDAGOGIA</u>	
Psicología Evolutiva.....	2
Psicología Educativa.....	2
Pedagogía.....	3
<u>AREA CURRICULUM</u>	
(Contenidos curriculares de 1º a 7º grado)	
Lengua y Literatura.....	3
Matemática.....	3
Ciencias Sociales.....	3
Ciencias Naturales.....	3
Música y su Didáctica.....	2
Plástica y su Didáctica.....	2
Educación Física y su Didáctica.....	2
<u>AREA DIDACTICA</u>	
Didáctica General.....	3
Observación.....	2
<u>TOTAL:</u> 30	
<u>SEMINARIOS</u>	2
Uno por cuatrimestre, sobre los siguientes temas:	
- Programa agropecuario;	
- La Escuela Rural: secciones agrupadas-nucleamientos- escuelas de concentración.	
- La Educación de Adultos:	
- Conuroano: terceros y cuartos turnos-rendimiento.	
FONIATRIA e IMPOSTACION DE LA VOZ.....	2 HORAS.-



Provincia de Buenos Aires
Ministerio de Educación

RES. MIN. N°

///

Asignaturas:

Horas semanales de cátedra

Segundo Año.-

AREA PEDAGOGIA

Filosofía de la Educación.....	3
Biología Pedagógica.....	2
Administración y Organización Escolar.....	2
Sociología de la Educación.....	2

AREA DIDACTICA (Aplicada a los contenidos curriculares vigentes)

Didáctica de la Lengua y de la Literatura.....	3(')
Didáctica de la Matemática.....	3(')
Didáctica de las Ciencias Sociales.....	3(')
Didáctica de las Ciencias Naturales.....	3(')

(') Más una hora semanal de taller para coordinar con el Profesor de Práctica de la Enseñanza.

Observación y Práctica de la Enseñanza..... 2(')

(') Más dos (2) horas semanales para coordinar con los Profesores de las Didácticas Especiales.

Se le asigna al Profesor de Práctica cuatro (4) horas semanales, por cada grupo de ocho (8) alumnos, más dos (2) horas semanales por fracción inferior a ocho (8).

FORMACION CIVICA Y MORAL..... 2

SEMINARIOS

(Con los mismos temas señalados en primer año)..... 2

FONIATRIA e IMPOSTACION DE LA VOZ..... 2

..... ()

m



Provincia de Buenos Aires
Ministerio de Educación

MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR.- SEMINARIOS (Temario)

PRIMER AÑO

Programa agropecuario: Análisis de los planes en aplicación en las primarias y descripción de las características del medio rural.

La escuela rural: Problemática de la enseñanza en el medio rural. Organización de las escuelas rurales en la Pcia. de Buenos Aires.

EVALUACIÓN: Los alumnos elaborarán un trabajo monográfico el que será defendido en coloquio oral ante la cátedra.

SEGUNDO AÑO

La educación de adultos: Problemática de la educación de adultos en la Provincia de Buenos Aires. Organización de sus servicios.

CONURBANO: Descripción de los aspectos económicos y sociales del conglomerado urbano. Implicaciones educativas.

EVALUACION: Los alumnos elaborarán un trabajo monográfico, el que será defendido en coloquio oral ante la cátedra.

Duplicado 432

5 MAY 1987

DIRECCION DE INFORMATICA Y DOCUMENTACION LEGAL
CARPETA Nº 43.2.M
DOCUMENTO Nº 9

Provincia de Buenos Aires
Consejo General de Educación y Cultura

LA PLATA,

Visto el expediente nº 5801-828632/87; y

CONSIDERANDO:

Que se gestiona la aprobación del anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Educación Superior de formación de docentes a Nivel Inicial y Nivel Primario Tronco Común, fundamentándose en la necesidad de encuadrar la formación de los futuros maestros en el marco filosófico y político de la Reforma Educativa encarada en la Provincia de Buenos Aires;

Que está estructurado en dos segmentos: un tronco común a ambas carreras de un año de duración y la especialización para cada nivel (inicial y primario) con una duración de un año y un cuatrimestre cada una;

Que la formación básica, implementada a través del tronco común dará la oportunidad al futuro docente de prepararse, comparando su propia experiencia con la realidad discutiéndola en grupo para afrontar situaciones con seguridad, provocar cambios en su comunidad y resolver las diferentes alternativas que la tarea le planteará;

Que la Subsecretaría de Educación presta su aval;

Que la Presidente de la Comisión de Planes y Programas Consejera General Srta. Alicia Colucigno propone que sea aprobado como Plan en razón de que se cubren todos los requisitos necesarios a la reforma educativa por cuanto su puesta en marcha es flexible, dinámica, abierta y susceptible de modificaciones tantas como sean necesarias; que de conformidad con lo vigente es materia del Consejo General de Educación y Cultura y a los efectos de otorgarle validez legal;

Que la propuesta es aprobada por los Señores miembros del Consejo General de Educación y Cultura en sesión del día 29-4-87 según constancia en Acta y versión taquigráfica;

Por ello

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION Y-CULTURA

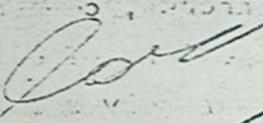
RESUELVE:

ARTICULO 1º.- Aprobar el Plan LINEAMIENTOS CURRICULARES DE EDUCACION SUPERIOR de formación de docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario - Tronco Común, el que obra en el Anexo I de la presente Resolución.

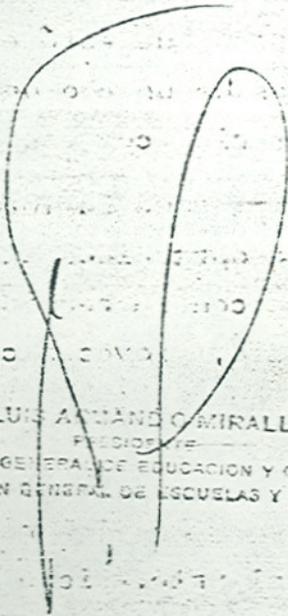
ARTICULO 2º.- Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Despacho lo que en su lugar agregará copia autenticada de la misma, comunicar al Departamento Meso General de Estadística

43.2. M

...; notificar al Consejo General de Educación y Cultura; a la Subse-
... de Educación; a la Dirección de Educación Superior; a todas las ra-
... la Enseñanza y a la Dirección de Consejos Escolares. Cumplido, archi-


DRA. DOLY MARIANG MARIANG

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION Y CULTURA
DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES


DR. LUIS ARIAND COMIRALLES

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION Y CULTURA
DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA

42

...UCION Nº.....

Cuadro Comparativo

Planes De Estudio

Docente		E1	E2	E3
Título otorgado		Profesora para la enseñanza primaria	Maestro especializado en educación primaria	Maestra normal superior
Año de ingreso a la carrera		1996	1989	1981
Número de resolución		287/73	42/87	317/78
Institución formadora		I.S.F.D. N°162	I.S.F.D. N°3	I.S.F.D. N°3
Cantidad de años según plan de estudios		2	3	2
Cantidad de materias		20	31	26
Materias	1º año	Matemática Lengua Teoría de la educación Historia de la educación y política educacional argentina Psicología evolutiva Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje Administración y organización escolar Taller didáctico Seminario, realidad socio-económico regional	Fundamentos de la educación Referentes psicológicos de la educación Iniciación a las ciencias sociales Biología I Biología II Didáctica general Introducción a la matemática Lengua y literatura Taller de expresión oral y escrita Taller de juego Bases sociológicas de la educación Organización escolar Taller de introducción a la realidad escolar Taller de foniatría	Psicología evolutiva Psicología educacional Pedagogía Lengua y literatura Matemática Ciencias sociales Ciencias naturales Música y su didáctica Plástica y su didáctica Educación física y su didáctica Didáctica general Observación Seminario Foniatría e impostac. de la voz

Cuadro Comparativo

Planes De Estudio

	2º año	<p>Didáctica de la lengua Didáctica de la matemática Ciencias biológicas y su didáctica Ciencias físico-química y su didáctica Ciencias sociales y su didáctica Actividades plásticas y manuales y su didáctica Música y su didáctica Educación física, recreación y su didáctica Seminario: educación para adultos-educación preprimaria- educación rural Ética y deontología profesional Práctica de la enseñanza y residencia</p>	<p>Didáctica de la educación primaria Psicología evolutiva y del aprendizaje Organiz. Y administración del trabajo escolar Taller de didáct. de la lengua y literatura Taller de didáctica de la matemática Taller de didáct. de las ciencias sociales Taller de didáct. de las ciencias naturales Taller de didáctica de la educación física Taller de didáctica de la música Taller de didáctica de la plástica Observación y práctica de la enseñanza</p>	<p>Filosofía de la educación Biología pedagógica Administrac. y organiz. escolar Sociología de la educación Didáctica de la lengua y la literatura Didáctica de la matemática Didáctica de las ciencias sociales Didáctica de las ciencias naturales Observac. y práctica de la enseñanza Formación cívica y moral Seminario Foniatría e impostac. de la voz</p>
	3º año		<p>Taller de observación y práctica Taller de investigación y tecn. educativa Taller de educación para la salud Talleres optativos: Material didáctico para matemática La escuela rural Juegos lógicos</p>	

Nota De Pedido A La Obra Social Realizada Por E3

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION -REGION 23
DISTRITO TORNQUIST
PARAJE SAUCE CHICO
EP [REDACTED]

A O.S.P.R.E.R.A.

Para elevar a quien corresponda

-----S/D-----

Como es de su conocimiento, en nuestro establecimiento se encuentra inscripto, en primer año, el niño F [REDACTED], quien posee una discapacidad motora y una disminución visual. Esto influye en las tareas que se desempeñan en la escuela, sobre todo por la dificultad de sus miembros superiores, ya que solo mueve en forma limitada su mano derecha. No ha logrado alcanzar una buena motricidad fina, por lo que debe utilizar materiales grandes y fuertes, y adaptadores para el uso de lápices y otros útiles escolares, fundamentales para adquirir nuevos conocimientos. A su vez, debido a su disminución visual, es imprescindible contar con material de mayor tamaño y de alto contraste, para facilitar su localización y visualización.

Es por ello que solicito se gestione por su intermedio a quien corresponda la posibilidad de obtener una computadora personal y sus elementos necesarios (atril, mouse y teclado), para que F [REDACTED] pueda tener más y mejores posibilidades de aprendizaje, ya que es a través de ésta, el único modo que tiene de relacionarse con la escritura y alcanzar así su alfabetización plena.

Los elementos que necesitamos con urgencia, para brindarle a él todas las posibilidades, aprovechando al máximo el tiempo y sus potencialidades, son:

***COMPUTADORA**

***TECLADO AMPLIADO CON ALTO CONTRASTE** (FONDO AMARILLO LETRAS NEGRAS) CON **ATRIL** A 40° - Camac o Carec, para su compra nos contactamos a:

centrocamac.com.ar

***MOUSE ADAPTADO** - ADMOUSE SCA INDUSTRIAL

Info@scaingenieria.com.ar

Se adjunta respuesta recibida por los fabricantes.

Desde ya, agradecemos su gestión, porque todo esto permitirá avances notables en un niño que se encuentra integrado, y no queremos que ni el ambiente ni el espacio, sean los que generen una nueva dificultad.