CC BY NC ND

https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5198

# Prácticas y saberes docentes en torno a procesos del enseñar y el aprender en las intersecciones entre educación especial y educación rural: un estudio con maestros de apoyo a la inclusión y docentes de aula en una escuela rural

*Cristina del Valle Pereyra*[*]
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPJSB)
*pereyra.cristina@gmail.com* *https://orcid.org/0000-0001-5528-6526*

*Gilda Mariel Valente*[**]
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPJSB)
*gildamariel@gmail.com* *https://orcid.org/0009-0008-2148-4303*

*Resumen:* En este artículo abordamos las prácticas y saberes docentes que se construyen y despliegan en las interrelaciones cotidianas entre Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y docentes de aula en una escuela rural situada al noroeste de la provincia de Chubut, Argentina. Nos focalizamos en prácticas y saberes docentes vinculados con procesos de enseñanza y de aprendizaje que, en la particularidad propia de la ruralidad, se desenvuelven en un aula plurigrado. En el devenir de nuestro estudio reconocemos que estas prácticas y saberes docentes en contextos de educación rural, dan cuenta de ciertas intersecciones entre la educación rural y la educación especial. Este estudio se lleva a cabo desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional dialéctico (Achilli, 2005). El material empírico que se recupera y analiza en



Recibido: 3 de agosto de 2024
Aceptado: 21 de noviembre de 2024

Para citar este artículo: Pereyra, C., & Valente, G. (2024). Prácticas y saberes docentes en torno a procesos del enseñar y el aprender en las intersecciones entre educación especial y educación rural: un estudio con maestros de apoyo a la inclusión y docentes de aula en una escuela rural. *Actualidades pedagógicas*, (84), x-x. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5198

[*] Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco e investigadora en el Instituto Multidisciplinario para la Investigación y el Desarrollo Productivo y Social de la Cuenca Golfo San Jorge (IIDEPYS), CONICET-UNPSJB y en el Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IESyPPat).

[**] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación concursada en la cátedra Educación Especial de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Sedes Esquel y Comodoro Rivadavia.

este trabajo se basa en las entrevistas realizadas a los MAI, docentes de aulas y equipos directivos del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, y de las escuelas rurales. También, registros de observaciones de distintas situaciones escolares y de instancias institucionales de trabajo entre maestros de apoyo a la inclusión y docentes de aula plurigrado.

*Palabras clave:* prácticas; saberes; docentes; rural; especial.

## *Teaching practices and knowledge about teaching and learning processes in the intersections between special education and rural education: a study with inclusion support teachers and classroom teachers in a rural school*

*Abstract:* In this article, we address the teaching practices and knowledge that are built and displayed in the daily interrelationships between inclusion support teachers and classroom teachers in a rural school located in the northwest of the province of Chubut, Argentina. We focus on teaching practices and knowledge linked to teaching processes that, in the particularity of rurality, take place in a multigrade classroom. In the course of our study, we recognize that these teaching practices and knowledge in rural education contexts account for certain intersections between rural education and special education. This study is carried out from an ethnographic (Rockwell, 2009) and dialectical relational approach (Achilli, 2005). The empirical material that is recovered and analyzed in this work is based on interviews conducted with inclusion support teachers, classroom teachers, and management teams of the Center for Alternative and Complementary Services and rural schools. Also, records of observations of different school situations and the institutional work instances between teachers supporting inclusion and multigrade classroom teachers.

*Keywords:* Practices; knowledge; teaching; rural; special.

## Introducción

En esta presentación compartimos avances de un proyecto de investigación[1] en curso, que indaga acerca de las prácticas y saberes docentes que se construyen y despliegan en las interrelaciones cotidianas entre Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) y docentes de educación primaria de escuelas públicas ubicadas al sureste y noroeste de Chubut[2].

Desde la década de los 90, en esta provincia, al igual que en otros lugares de la Argentina, se despliegan prácticas docentes vinculadas a procesos de integración y de inclusión educativa de niños con discapacidad en escuelas denominadas de educación común del nivel primario y secundario. En sus inicios, estas prácticas fueron llevadas a cabo por docentes de escuelas de educación especial. Luego, con la creación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) en distintas ciudades y localidades de Chubut, quienes comenzaron a desarrollar estas prácticas fueron los MAI. Vale aclarar que los CSAYC son instituciones que dependen de la modalidad de educación especial y se constituyen como configuraciones de apoyo para el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, que concurren a los distintos niveles educativos obligatorios: inicial, primaria y secundaria.

En el nivel primario, los MAI intervienen con niños en situación de discapacidad y/o con dificultades en los aprendizajes, interrelacionándose con los docentes del aula y con otros agentes educativos (equipos directivos, docentes de áreas especiales, profesionales de equipos interdisciplinarios de educación especial) involucrados en los denominados procesos de inclusión educativa. De allí surge nuestro interés por indagar acerca de las prácticas y saberes docentes que se construyen en las interrelaciones



1 Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

2 Las localidades de nuestro estudio se sitúan en dos regiones diferentes de esta provincia: la región VI que abarca Comodoro Rivadavia y Rada Tilly, y se encuentran al sureste, y la región III que comprende Esquel, Trevelin, Lago Rosario, Gualjaina, Tecka, Gobernador Costa, José de San Martín, Corcovado, Carrenleufú, entre otras, ubicadas en la zona noroeste de Chubut.

cotidianas entre MAI y docentes de aula. En especial, consideramos que estas prácticas y saberes se construyen y desenvuelven en torno a procesos de inclusión educativa vinculados con el enseñar y aprender, las intervenciones con los niños y las relaciones con otros agentes educativos.

De manera específica, en este artículo nos centraremos en la descripción y análisis de prácticas y saberes docentes vinculados con procesos del enseñar y aprender en la particularidad de un aula plurigrado de una escuela rural, que se caracteriza por ser una Unidad Educativa Multinivel (UEM)[3] situada en la localidad de Carrenleufú[4], al noroeste de la provincia de Chubut, Argentina. Esta UEM cuenta con los tres niveles educativos: inicial, primario y secundario, que están a cargo de un solo equipo directivo: directora y vicedirectora. En particular, en el nivel primario hay dos salas plurigrados, las cuales se constituyen como aulas con presencia de estudiantes de diferentes edades, grados y a cargo de una misma docente. A su vez, cada aula plurigrado responde a una organización vinculada a ciclos de la educación primaria[5].

Un aula para primer ciclo, conformada por estudiantes de primero, segundo y tercer grado, y otra aula para segundo ciclo, compuesta por niños de cuarto, quinto y sexto grado. A su vez, cada una de estas aulas plurigrados responden a un agrupamiento por edades de los estudiantes. Por lo cual, en el plurigrado de primer ciclo hay estudiantes de entre 6 y 9 años y en el segundo ciclo de 9 a 12 años. En este sentido, podemos decir que estos plurigrados son al mismo tiempo aulas multiedad, porque en ellas conviven niños de distintas edades, y se promueve su aprendizaje en forma simultánea (Terigi, 2008).

A esta escuela rural asiste una MAI que pertenece al CSAYC[6] de la localidad de Corcovado. En su trabajo cotidiano, esta MAI se interrelaciona con las docentes de los plurigrados. No solo en el espacio del salón de clases, sino también en otros ámbitos por fuera y dentro de la escuela:



3 La UEM está conformada por nivel inicial, primario y secundario.

4 Esta localidad se ubica a 110 km de la ciudad de Esquel y a 25 km de Corcovado.

5 El nivel primario en Argentina se divide en dos ciclos. Primer ciclo de enseñanza: 1°, 2° y 3° grado. Segundo ciclo de enseñanza: 4°, 5° y 6° grado.

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

reuniones institucionales, encuentros con familias y profesionales de salud que intervienen con los niños con discapacidad, entre otros. Al respecto, en diversas investigaciones que venimos desarrollando, se plantea que los MAI realizan prácticas de acompañamiento y orientación a los docentes de aula en torno a tres dimensiones que hacen a las prácticas de enseñanza: el conocimiento escolar, las formas en que se asume la enseñanza y los procesos de aprender de los niños (Pereyra, 2022, 2023).

Nuestra investigación se desarrolla en el plurigrado de primer ciclo, en el cual asisten niños de primero, segundo y tercer grado. Algunos de ellos reciben el acompañamiento de una mai, quién interviene, sobre todo, con aquello estudiantes que transitan una situación de discapacidad —vinculadas con dificultades en la visión y en la audición— y presentan, según las docentes, dificultades en los aprendizajes, a nivel de procesos cognitivos.

En el desarrollo de este estudio, reconocemos que en las interrelaciones cotidianas entre MAI y docente de aula se construyen y despliegan prácticas docentes que adquieren ciertas particularidades, dadas las características propias de las escuelas en contextos de ruralidad. Al respecto, observamos que estas prácticas contienen saberes docentes. Partimos de considerar que el saber remite a un "conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres" (Heller, 1977, p. 319). Desde esta perspectiva, nos referiremos a los saberes docentes como un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros (Mercado, 1991). Esta autora sostiene que los saberes que circulan en la labor docente, por lo general, se encuentran implícitos en lo que llama las prácticas específicas y, además, estos saberes se combinan entre distintos momentos históricos y ámbitos sociales (Mercado, 1991, 2002).

A su vez, advertimos que estos saberes docentes dan cuenta de ciertas intersecciones entre la educación especial y la educación rural. Ambas constituyen dos modalidades que atraviesan los distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario) en el marco de la Ley de Educación Nacional n.° 26.206 del año 2006. Desde este encuadre normativo, cada una de estas modalidades se plantea ciertas especificidades. Por un lado, la educación especial es la encargada de asegurar el derecho a la educación de las personas con "discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino" y se rige por el

principio de inclusión educativa, según el Art. 11, inc. n de la Ley de Educación Nacional. Por otro lado, la educación rural está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Más allá de las mismas, evidenciamos en las prácticas de la MAI y de la docente de aula ciertos diálogos y puntos de encuentro entre ambas modalidades, que se expresan a través de saberes docentes puestos en juego en instancias y resoluciones cotidianas en torno a los procesos de enseñanza que se desenvuelven en las aulas plurigrados.

Por último, explicitamos que el trabajo de campo que retomamos en este escrito se desarrolló durante el año 2023, el cual tuvo una frecuencia de una vez al mes, en la que asistimos al CSAYC de Corcovado y a la escuela rural de Carrenleufú. Esto fue así debido a las distancias que existen entre estas localidades y la ciudad donde vivimos —Comodoro Rivadavia—, las cuales rondan entre los 700 y 800 km, y al estado de los caminos y las rutas, con dificultades para el tránsito en periodo invernal. Respecto al material empírico que se recupera y analiza, se basa en las observaciones realizadas, en especial en situaciones de clase y de reuniones entre MAI y docente, y en las entrevistas realizadas a la MAI, al docente de aula y a los equipos directivos del CSAYC y de la escuela rural.



A continuación, en primer lugar, presentamos el enfoque de investigación y los referentes conceptuales claves que orientan nuestro estudio. En segundo lugar, desarrollamos la descripción de las prácticas que se despliegan en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las interrelaciones cotidianas entre MAI y docente de aula. Seguido de ello, planteamos algunos saberes docentes que reconocemos que se construyen en el desarrollo de las prácticas de MAI y docente de aula. Por último, compartimos algunas conclusiones que se derivan de estas descripciones y análisis.

## Acerca de nuestros referentes conceptuales y de la construcción de intersecciones entre la educación rural y la educación especial

Esta investigación se orienta desde un enfoque etnográfico en educación (Rockwell & Mercado, 1988) y relacional dialéctico (Achilli, 2005). Valoramos de este último el interés por el conocimiento de la cotidianeidad escolar, la recuperación de las prácticas de los sujetos sociales, sus representaciones

y construcciones de sentido (Achilli, 2005). Asimismo, el esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática y analizar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Achilli, 2005).

En nuestra investigación, este enfoque nos permite reconocer las particularidades que adquieren las prácticas y los saberes docentes que se construyen y despliegan en las interrelaciones cotidianas entre MAI y docente de educación primaria, en un aula plurigrado de una escuela rural, a la que concurren estudiantes con diferentes edades y también niños con situaciones de vida atravesadas por la discapacidad. Entendemos que estas prácticas y saberes docentes que se desenvuelven en esta aula plurigrado dan cuenta de posibles intersecciones que se construyen entre la educación rural y la educación especial en torno a procesos denominados de inclusión educativa, en los que se desarrollan prácticas de enseñanza diversificada y en un intercambio de saberes colaborativos entre docentes.

Al respecto, consideramos importante explicitar los referentes teóricos que orientan nuestra investigación. En primer lugar, partimos de entender a las prácticas docentes como el trabajo que los maestros desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales (Achilli, 1986). En nuestro estudio, estas condiciones estarían dadas, por un lado, respecto a las particularidades que presentan las escuelas rurales. Las cuales están atravesadas por múltiples dimensiones, con características y dinámicas de funcionamiento particulares, que exceden el trabajo del docente en el aula (Cragnolino & Lorenzatti, 2002; Brumat & Baca, 2015). Por otro lado, con relación a las condiciones organizativas que adquieren las prácticas de enseñanza en un plurigrado. Al respecto, podemos definir a las prácticas de enseñanza como aquellas que se despliegan en el contexto del aula, caracterizadas por la relación docente, alumno y conocimientos (Achilli, 1986). Además, entendemos al plurigrado o sección múltiple como un tipo de sección escolar que reúne en un mismo salón de clase a niños que cursan grados distintos, a cargo de un mismo maestro. Esta forma de organización es diferente a la del aula estándar (Sokolowicz, Spindiak & Terigi, 2016).

También, nos interesa precisar que entendemos a la inclusión educativa en términos de procesos que se desenvuelven en el marco de los derechos humanos y de la lucha contra la exclusión, tanto social como educativa. Sin embargo, recuperando a Sinisi (2010), consideramos que hay tramas

sociales más amplias que es necesario visibilizar y desnaturalizar, en las que se asignan múltiples y distintos significados y usos a la inclusión, y a la inclusión educativa en particular. En dicha polisemia, la idea de derechos e inclusión parece hegemonizar los discursos. Sostenemos la necesidad de comprender cuáles son los fundamentos tanto de las políticas, como de los sentidos que los docentes y otros actores educativos construyen alrededor de dichos procesos de inclusión educativa. Por lo tanto, en relación con la misma, resulta necesario advertir que "es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión" (Sinisi, 2010, p. 11).

Con relación a la noción de discapacidad, partimos de entender que esta no es un atributo de la persona, sino que es "una producción social que se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad" (Angelino, 2009, p. 48) A su vez, sostenemos que, para desnaturalizar la discapacidad en tanto déficit, es preciso correrla del terreno de lo biológico y lo dado, junto a la renuncia a la idea única de normalidad. Podemos decir junto a Katz (2010) que la discapacidad no es una condición estática del cuerpo (en tanto enfermedad o deficiencia), sino un proceso a través del cual las normas reguladoras la materializan como déficit y anormalidad; materialización que se logra a partir de la forzada repetición de esas normas.



Otro concepto que adquiere relevancia en nuestro estudio es la noción de diversificación del currículum que, en tanto constituye un modo de construir accesibilidad, cobra significación en el marco de la justicia curricular, entendida como el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de igualdad, justicia e inclusión (Connell, 1997). Siguiendo a esta autora, podemos decir que no se trata de desarrollar currículos especiales o para grupos diferenciados, sino de una revisión que interpela al currículo hegemónico vigente. A pesar de los avances en materia de derechos en torno a la educación de personas con discapacidad, suelen ser recurrentes las relaciones o las vinculaciones que, en términos de "inclusión educativa", promueven prácticas o propuestas educativas basadas en currículos especiales que se plasman en prácticas de enseñanza diferenciadas, orientadas para determinados grupos de estudiantes con discapacidad, atendiendo a su condición de diversidad. Desde otra perspectiva, posicionándonos desde un enfoque de enseñanza en aulas heterogéneas (Anijovich, 2014), no solo partimos del reconocimiento de las diferencias de los estudiantes en términos de experiencias anteriores, estilos de aprendizajes, intereses, culturas, etc.,

sino que también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidiana en las escuelas.

Estas comprenden desde los estilos de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por el diseño de los espacios físicos, los modos de interacción entre pares y docentes, las formas de utilizar el tiempo, las concepciones y prácticas de evaluación, entre otras. En relación con este planteamiento, consideramos que las aulas plurigrados habilitan la posibilidad de desplegar una enseñanza, poniendo en valor la heterogeneidad y diversidad del aula. Al respecto, desde los aportes de Fairstein y Pedernera (2007), podemos plantear que los plurigrados implican una configuración didáctica que presenta un carácter heterogéneo y multidimensional, advirtiéndose una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos en función de la realidad particular de cada uno de ellos. A su vez, estas autoras sostienen que los plurigrados suponen un desafío cotidiano y un aprendizaje diario para los docentes de aula, dada la modalidad organizativa y pedagógica de las escuelas rurales.



## Prácticas docentes en torno a procesos del enseñar y aprender en el plurigrado

En este apartado, presentamos algunas de las prácticas docentes que se despliegan en las interrelaciones cotidianas entre la docente de aula y la MAI, en torno a los procesos del enseñar y el aprender en un aula plurigrado. Tal como mencionamos anteriormente, nuestra investigación se desarrolló en un plurigrado de primer ciclo, al que asisten niños de diferentes edades, entre los cuales, algunos poseen el acompañamiento de una MAI. En sus prácticas cotidianas, esta MAI no solo se interrelaciona con los niños, sino también con la docente a cargo del aula. Estas interrelaciones se desarrollan durante las clases en el espacio áulico y en diferentes momentos escolares, tales como recreos, horas institucionales, reuniones de personal, encuentros con familias y profesionales de salud, entre otros. En particular, nos interesa detenernos en aquellas prácticas docentes en torno a los procesos del enseñar y el aprender, desplegados principalmente en el ámbito del aula. Reconocemos que estas se vinculan, por un lado, con el desarrollo de las estrategias de enseñanza y, por otro, con las intervenciones con relación al aprendizaje de los niños.

Respecto a las estrategias de enseñanza, advertimos que estas implican decisiones y resoluciones cotidianas, basadas en el diálogo e intercambio permanente entre docente de aula y MAI, las cuales se refieren a aspectos que hacen al trabajo con los contenidos, al cómo enseñarlos y su relación con los modos particulares del aprender de los niños. Un aspecto que resulta importante mencionar, es que en esta aula plurigrado la gradualidad no se suprime, sino que cada estudiante transita durante el año escolar por el grado específico al que pertenece (Terigi, 2013). Esto implica para las docentes resolver la simultaneidad de la enseñanza, conservando la referencia al grado como agrupamiento estable al interior del aula. A su vez, supone, desde las prescripciones curriculares, trabajar de forma simultánea con los contenidos que se "deben enseñar" y con los aprendizajes que se "esperan lograr" para cada grado. Ambas cuestiones se evidencian tanto en las planificaciones de enseñanza como en el desarrollo de las distintas clases.

En esta escuela de Carrenleufú sucede lo que se manifiesta en otras escuelas rurales. El plurigrado deriva de una solución administrativa, dada la baja densidad poblacional que presentan las escuelas, la cual no "justificaría" la contratación de un docente a cargo para cada grado escolar. Al respecto, Ezpeleta (1997) plantea que los plurigrado, en diferentes escuelas rurales de Latinoamérica, fueron el resultado de una operación administrativa que encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos.



Por otra parte, a pesar de la fuerte impronta de la lógica graduada que se instala en las prácticas de enseñanza, distinguimos diferentes intencionalidades pedagógicas al momento de decidir y llevar a cabo las estrategias de enseñanza. Las cuales se reflejan, en especial, en las actividades que se proponen y desarrollan en el aula. Por un lado, se busca generar articulaciones comunes, al proponer las mismas actividades para todo el plurigrado y, por otro lado, se intentan desarrollar diversificaciones en cuanto a lo complejo de los contenidos, estableciendo actividades diferenciadas según los saberes o el grado escolar que cursan los niños.

A través de las actividades comunes para todo el plurigrado, tanto la docente de aula como la MAI resuelven la necesidad de estar atentas a la intervención con determinados grupos o grados en particular. A su vez, habilitan que los estudiantes se agrupen de diversas maneras e intercambien con pares de otros grados escolares, y que circulen por el aula conocimientos con distintos niveles de complejidad.

En cambio, en las propuestas de actividades diferenciadas, tanto la docente como la MAI circulan por el aula interviniendo y apoyando a los estudiantes en la realización de distintas tareas. Además, requiere que los mismos se agrupen según sus grados escolares y eviten intercambiar saberes o consignas con pares de otros grados. Situación que es vivida, sobre todo por la docente de aula, como "agobiante":

> Están todo el tiempo diciendo: "seño, seño, no entiendo". "Seño, seño, ¿me explica?". Y a veces pasa que algunos niños se ponen a hacer las actividades que son planteadas para otro grado y que no les corresponde. Es realmente agotador, me cansa… (docente de aula plurigrado, comunicación personal, Reg. n.° 2, mayo del 2023)

De igual manera, con relación a las propuestas y estrategias de enseñanza en torno a los estudiantes con discapacidad y/o que presentan dificultades en los aprendizajes, podemos sostener que son las mismas que comparte todo el plurigrado. Al igual que el resto de sus pares son destinatarios de actividades que son comunes a todo el plurigrado, así como también realizan actividades que son diferenciadas según el grado escolar que le corresponda a cada niño. En este sentido, reconocemos que los niños con discapacidad y/o dificultades en los aprendizajes forman parte de la dinámica del aula plurigrado sin que su singularidad o su particular forma de aprender sea algo excepcional. No obstante, reconocemos que sí hay diferenciaciones en el momento de presentar el material de trabajo, el cual suele estar adaptado según criterios de accesibilidad[7], así como en las ayudas que reciben de sus docentes, las que suelen ser más frecuentes en relación con aquellas que reciben sus compañeros.

Consideramos que este último aspecto se vincula con las prácticas docentes que, por lo general, desarrollan los MAI y los docentes de aula en torno a las intervenciones con los estudiantes que transitan procesos de inclusión escolar. En el sentido en que suelen ofrecer más ayudas a estos estudiantes. No obstante, tal como planteamos en párrafos anteriores, en la particularidad de un aula plurigrado, la simultaneidad de los procesos de enseñanza exige a los docentes establecer ciertas jerarquizaciones en

[7] En el caso de un estudiante con disminución visual, se le ofrecen materiales y recursos de lectura e imágenes con definición ampliada. Lo mismo con el atril que dispone en su banco y su ubicación en el aula, cerca y enfrente del pizarrón.

las ayudas e intervenciones que ofrecen. Las que pueden estar destinadas a un solo estudiante o a grupos determinados, mientras el resto de los pares avanza de manera más autónoma:

> La MAI ⌈mientras dicta al niño 8 observa a la niña 7 —con dificultades en el aprendizaje—⌋ dice: Valentina[8] ⌈niña 7⌋ ¿estás bien? ¿Necesitás ayuda?
> Niña 7: No, no necesito ayuda. Estoy bien. ⌈mira el pizarrón con sus dos manos abajo del banco⌋.
> La MAI observa a la niña 7 en silencio. El niño 8 copia y escribe. La MAI continúa en silencio, observando a ambos niños. En un momento, busca con la mirada a la seño del aula y señala a la niña 7, sin que esta pueda verla. La seño del aula asiente con la cabeza y con la mano hace seña de espera, mientras conversa con otro niño. Al terminar con este, se acerca al banco de la niña 7 y dice: "Valentina, ¿terminaste de copiar?".
> Niña 7: Sí.
> Seño de aula: Y sobre qué vas a escribir, contáme, te escucho ⌈...⌋. (MAI, comunicación personal, Reg. n.° 8, octubre del 2023)



Asimismo, podemos analizar que los aprendizajes en el aula plurigrado se ven potenciados dada la heterogeneidad no solo en relación con los grados y a las edades, sino también por las relaciones asimétricas que ello posibilita entre estudiantes, con una rica circulación de saberes. Al respecto, reconocemos que ambas docentes asumen, como parte constitutiva de sus intervenciones y de la dinámica del plurigrado, el reconocimiento de distintos procesos de aprendizaje, así como diversas maneras de construir los mismos:

> Investigadora: ¿Y con relación a los aprendizajes? ¿Cómo está él? ⌈en referencia a un estudiante con discapacidad⌋
> MAI: Bueno, viste que este es un grado con muchos grados. Es un aula de primer ciclo. Él está en tercero, pero está haciendo avances de un primero o segundo grado. Todavía no está alfabetizado del todo, escribe con mucha ayuda ⌈...⌋ Pero viste que, en el aula, ya de por sí, hay mucha heterogeneidad. Están los que escriben en cursiva y sin ayuda, los que necesitan un soporte visual en el banco o los

8 Utilizamos un nombre ficticio para resguardar la identidad del niño.

> que necesitan que les dictemos o ayudemos a escribir. (MAI, comunicación personal, Reg. n.° 4, septiembre del 2023)

En concordancia con el planteo de la MAI, podemos sostener que el aula plurigrado propicia la resolución de las tareas escolares con diferentes ayudas y soportes, así como también habilita las distintas posibilidades y saberes con las que cuenta cada estudiante. Tal como se evidencia en el siguiente registro de campo:

> Docente de aula plurigrado: Este es un mensaje para todos. Pueden escribir con las distintas letras [lo dice con cierto énfasis].
> Niño 10 [tercer grado]: Seño, ¿todos pueden escribir con cursiva ya? Que lo hagan si es fácil. Los de primero y segundo que no sean vagos.
> Docente de aula plurigrado: No, no. Primero y segundo escribe con imprenta todavía. Pero, el que puede escribe en cursiva. No hay problema. (docente de aula plurigrado, comunicación personal, Reg. n.° 2, mayo del 2023)



En ocasiones, surge de las propias decisiones de los estudiantes, es decir, son ellos mismos quienes deciden participar de algunas tareas que implican resolver situaciones de mayor o de menor complejidad en relación con sus saberes. Las cuales no necesariamente están vinculadas con aquellas que tienen que desarrollar según su grado escolar:

> Niño 7 [tercer grado]: Seño, ¿puedo ir a leer con los de primero y segundo?
> Docente de aula plurigrado: Sí, sí podés. ¿Terminaste?
> Niño 7 [tercer grado]: Sí, terminé. De paso los ayudo y leo un poco. (docente de aula plurigrado, comunicación personal, Reg. n.° 4, septiembre del 2023)

Esta situación da cuenta de que, al compartir todos los niños un mismo espacio físico, suele suceder que estos manifiestan e intercambian saberes que no necesariamente se relacionan con aquellos que corresponden a su grado escolar. Esto resulta beneficioso para todos los estudiantes del plurigrado. En particular, quienes suelen potenciarse con estos intercambios son los estudiantes con discapacidad y/o que presentan dificultades en los aprendizajes, debido a que estos niños pueden plantear y manifestar diversos saberes que no necesariamente se vinculan con aquellos que "son

los esperables" para su edad y grado; así mismo, compartir e intercambiar saberes con niños que no transitan su mismo grado:

> Docente de aula plurigrado: Los nenes que ya terminaron pueden sentarse atrás a leer un cuentito. Allá [señala el fondo del aula].
> Dos niños de tercero y uno de segundo se paran y se dirigen hacia el fondo del aula. Se sientan en el piso y conversan sobre los libros.
> Niño 8 [estudiante con disminución visual] señala hacia el fondo del aula y se dirige a la MAI. Dice: Me tengo que apurar, yo no terminé.
> MAI: Bueno, dale.
> Niño 8: Ya terminé. ¿Puedo ir? [señala a los niños que leen cuentos].
> MAI: ¿Terminaste?
> Niña 8: Sí, ya terminé.
> La MAI toma su cuaderno y dice: ¡Qué bien! ¡Muy bien! Lo hiciste solito. Bueno, andá. (docente de aula plurigrado, comunicación personal, Reg. n.° 4, septiembre de 2023)

Por último, podemos plantear que en el desarrollo de sus prácticas docentes, tanto la MAI como la docente de aula promueven estas instancias en las que los estudiantes con discapacidad logran participar e intercambiar con otros pares. Valorando las instancias en las que pueden resolver las actividades en las mismas condiciones que el resto.



## Saberes docentes en la complejidad del plurigrado

En este estudio, consideramos que las prácticas docentes contienen saberes entendidos como un saber docente cotidiano (Rockwell & Mercado, 1988; Mercado, 1991), dialógico, histórico y socialmente construido (Mercado, 2002). En estos saberes docentes se pueden identificar distintos elementos que los constituyen, saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua de la práctica cotidiana (Rockwell & Mercado, 1988), elementos provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de perfeccionamiento y actualización de los maestros, entre otras (Mercado, 2002).

Respecto a los saberes que se construyen en las interrelaciones entre MAI y docente de aula, reconocemos que estos resultan construcciones "colaborativas" que derivan de experiencias de trabajo docente previas

—tanto en aulas graduadas como en el ámbito de la educación especial—, así como de las resoluciones cotidianas ante el desafío que presenta la organización de la enseñanza en un plurigrado.

Al momento de iniciar este estudio, partíamos del supuesto de que para los MAI el aula plurigrado resultaría un ámbito propicio para desplegar sus saberes docentes en cuanto a la diversificación de la enseñanza, entendida como el trabajo tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso (Borsani, 2007). Dicho despliegue se debe a que los MAI suelen poner en juego saberes que parten de contemplar la diversidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la flexibilidad de la enseñanza (Pereyra, 2022). Razón por la cual suponemos que, para la MAI, trabajar en el plurigrado implica desarrollar modos más flexibles y diversos en cuanto a la organización de los grupos y también de la enseñanza, en comparación con aquellos que se desenvuelven en aulas graduadas.

No obstante, advertimos que para la MAI el plurigrado resulta un desafío en cuanto el despliegue de sus saberes docentes. En tanto que, en el aula plurigrado, las prácticas de las MAI no implican cuestionar la enseñanza uniforme y homogénea tal como se plantea en aulas graduadas, sino más bien, supone orientar y asesorar a la docente de aula en cuanto a procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad que transitan su escolaridad en un aula en la que se desarrollan diversos contenidos, para diferentes grados, en condiciones de enseñanza simultánea y con los mismos requerimientos de un aula graduada. Situación que se vuelve compleja respecto a lo que usualmente suelen orientar y asesorar los MAI en su trabajo docente.

Sin embargo, esta complejidad del aula plurigrado genera a la MAI el desafío de diversificar sus propios saberes. En este sentido, sus orientaciones han de contemplar tanto las diversas maneras de acceder al conocimiento con base en las posibilidades de aprender de los estudiantes con los cuales interviene en el aula, como las formas en que interaccionan estos niños —con discapacidad y/o dificultades en los aprendizajes— con una propuesta de enseñanza que se diversifica en distintos grados y que se desarrolla de manera simultánea en una misma aula. Esta diversificación de sus saberes se observa en la resolución cotidiana de sus prácticas junto a la docente de aula, donde evidenciamos una preocupación por no enseñar a todos lo mismo ni de la misma manera.

Asimismo, busca promover en los estudiantes, en especial a aquellos con los cuales interviene la MAI, determinadas interacciones con los distintos objetos de conocimiento y sus complejidades, partiendo de las propias posibilidades con las que cuentan. Para ello, recurren a los distintos saberes que poseen todos los estudiantes del plurigrado y realizan un trabajo a través del cual van conociendo los distintos procesos de aprendizaje que transita cada uno. Situación que se ve beneficiada por las particularidades de la educación rural. En principio, el reducido número de niños con que cuentan en las aulas, les permite realizar un mayor "seguimiento" de los procesos de aprendizaje de cada estudiante. Además, dada la heterogeneidad del grupo de estudiantes, las docentes suelen estar pendientes de estas diversidades en cuanto a la construcción de saberes y aprendizajes. De este modo, es posible resaltar que las prácticas propias de la MAI, respecto al acompañamiento puntual a algunos niños con los cuales trabaja, resultan compartidas por la docente de aula, extendiéndose a todo el plurigrado. En este sentido, podemos sostener que, en sus prácticas de enseñanza, la MAI junto a la docente de aula construyen y ponen en juego saberes docentes que parten de tener en cuenta la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje y saberes de los estudiantes de todo el plurigrado.



Por otra parte, otro de los saberes docentes se vincula con la manera en cómo ambas contemplan la relación entre contenidos a enseñar en cada grado y las posibilidades que presentan los niños de interactuar con los mismos, más allá de su correspondencia o no con aquellos que deberían aprender según el grado escolar que transitan. A la vez, suelen estar atentas a un criterio pedagógico para no caer en enseñar "lo que los estudiantes de los primeros grados no pueden aprender" (docente de aula plurigrado, comunicación personal, Reg. n.° 4, septiembre de 2023).

Por último, un saber docente que subyace en las interrelaciones entre docente de aula y MAI refiere a aquel que parte de tener en cuenta la diversidad y heterogeneidad de los aprendizajes de los estudiantes para el desenvolvimiento de sus prácticas. Lo cual, tal como señalamos en el apartado anterior, promueve diferentes intercambios entre estudiantes, en los que las diferencias en el aprender no son entendidas como una dificultad o déficit. Precisamente, las docentes realizan un trabajo en el que no existen subgrupos de estudiantes estigmatizados o relegados a un conjunto de actividades, en particular, destinadas a compensar alguna condición, como podría ser la situación de discapacidad o algún diagnóstico médico. Tampoco existen

tareas o trabajos destinados a "compensar carencias", sino que se interviene con una intención de posibilidad.

## Reflexiones finales: acerca de las intersecciones entre la educación especial y la educación rural

En este artículo, nos propusimos dar cuenta de cómo las prácticas y saberes docentes que se desenvuelven en un aula plurigrado de una escuela rural propician la diversificación de la enseñanza y del aprendizaje, constituyendo uno de los aspectos que conforman a las intersecciones entre educación especial y educación rural. En este sentido, la diversificación resulta inherente al aula plurigrado, dando lugar al abordaje de diferentes contenidos, considerando diversas formas de apropiación, así como estrategias de enseñanza diferenciadas. Desde nuestra perspectiva, el aula plurigrado promueve para cada niño la posibilidad de compartir con sus pares, desde el particular proceso de aprendizaje que está construyendo, favoreciendo así la circulación de saberes de distinta complejidad. Esta heterogeneidad, en tanto encarna la premisa de que las diferencias son un valor y favorecen los aprendizajes, no solo se refleja en diferencias de edad y grado, sino también en la riqueza que aportan las diferentes perspectivas y puntos de vista.



Hemos intentado aquí compartir un marco de significaciones para reflexionar acerca del aporte que la experiencia plurigrado, propia de la escuela rural, puede realizar a prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en cualquier otro escenario escolar. En particular, en las intersecciones con la educación especial. Entendemos que encierra una gran potencialidad y ofrece importantes contribuciones a los procesos de inclusión educativa, ya que tanto el aula plurigrado como la educación especial demandan prácticas pedagógicas diversificadas, que puedan abordar en simultáneo múltiples procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al reflexionar sobre las prácticas docentes en el contexto del aula plurigrado, evidenciamos una marcada presencia de la lógica graduada en las estrategias de enseñanza. Sin embargo, es crucial reconocer las diversas intenciones pedagógicas que subyacen en la elección y puesta en práctica de las estrategias de enseñanza, las cuales se manifiestan, en especial, en las actividades propuestas y desarrolladas en el aula.

Por un lado, queda patente la importancia de las actividades comunes para todo el plurigrado, las cuales fomentan la interacción entre estudiantes

de diferentes grados y propician el intercambio de saberes de distintos niveles de complejidad. Esta práctica no solo promueve la integración grupal, sino que también facilita la participación equitativa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad y/o dificultades en los aprendizajes. También, en el transcurso de estas actividades, tanto la docente de aula como la MAI desempeñan roles fundamentales. En las actividades comunes tienen la oportunidad de abordar las necesidades específicas de ciertos grupos o grados, promoviendo la interacción entre los estudiantes. Por otro lado, en las actividades diferenciadas, circulan por el aula, brindando apoyo individualizado a los estudiantes que lo requieran. Al respecto, es importante destacar que los niños con discapacidad y/o dificultades en los aprendizajes son parte integral de la dinámica del aula plurigrado, donde su singularidad no es considerada excepcional. En este contexto, la adaptación de materiales y la provisión de ayudas adicionales son prácticas indispensables para garantizar la participación plena y los aprendizajes de todos los estudiantes.

Consideramos esto fundamental en el reconocimiento de las diferencias en el grupo de estudiantes, puesto que se instala la confianza en la relación pedagógica, que consiste en confiar en las posibilidades de aprender de todos como resultado de una posición ética y política, más que como imposición normativa. Como explica Cornu (1999) la confianza constituye una condición previa que se transmite como base de credibilidad, a través de la cual es preciso creer que los aprendizajes son posibles, para que lo sean. Más aún, no solo porque es necesario creer en el otro, sino, en especial, porque es clave que el docente se constituya en garante de ello.



En esta perspectiva, el aula plurigrado promueve la resolución colaborativa de tareas escolares, ofreciendo diferentes soportes y fomentando la expresión de saberes diversos entre estudiantes y docentes.

La coexistencia de niños de diferentes grados en un mismo espacio físico propicia el intercambio de conocimientos que no siempre corresponden a su grado escolar de pertenencia, generando un ambiente favorecedor para todos, en especial para aquellos con discapacidad y/o que presentan dificultades en los aprendizajes.

En conclusión, el aula plurigrado emerge como un espacio enriquecedor donde los intercambios y las diferencias son pilares fundamentales de las prácticas escolares. Además, al analizar las prácticas de los MAI en entornos rurales, hemos reconocido el papel fundamental que desempeñan estos

docentes en los procesos escolares cotidianos. Su presencia y apoyo no solo favorecen las condiciones de escolarización de los niños con discapacidad y/o dificultades en los aprendizajes, sino que también benefician a sus compañeros de clase y a los docentes de la escuela. Para estos últimos, el trabajo de los MAI representa un apoyo esencial que contrarresta el aislamiento y fomenta el trabajo colaborativo, contribuyendo a la toma de decisiones en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.

## Referencias

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De antropología Social*, (2). https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor.

Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato & M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad* (pp. 133-154). Noveduc.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Ed. Paidós.

Borsani, M. (2007). *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural*. Novedades Educativas.

Brumat, M., & Baca, C. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación, 2*, 10-28. Recuperado de https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf

Connell, R (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigero, M. Poggi & D. Korinfeld. (Comps), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26) Novedades Educativas.

Cragnolino, E., & Lorenzatti, M. C. (2002). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas, revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2*(2-3), 63-76. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120. https://doi.org/10.35362/rie1501123

Fairstein, G., & Pedernera, A. (2007). El plurigrado: una práctica pedagógica singular. Argentina. *Revista Electrónica Educare*, *2*, 33-42.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Katz, S. (2010). Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad. En G. Cachorro & C. Salazar (Coords.), *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. Disponible en http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/5.-discapacidad-e-inclusion

Ley de Educación Nacional. Ley n.º 26206. 14 de diciembre de 2006.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje*, *55*, 59-72. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.

Pereyra, C. (2022). Las maestras de apoyo a la inclusión y sus interrelaciones con las docentes de educación común en torno a las prácticas de acompañamiento a los procesos de enseñanza. En L. Schewe & A. Yarza de Los Ríos (Comps.), *Cartografías de la discapacidad. Cartografías de la Discapacidad. Una aproximación pluriversal* (pp. 167-179). CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org/cartografias-de-la-discapacidad/

Pereyra, C. (2023). Un análisis acerca de los saberes docentes que construyen y despliegan las/os maestras de apoyo a la inclusión en los intercambios con profesionales de salud del ámbito privado. En M. Abate, G. Molina & S. Servetto (Comps.), *Transformaciones educativas en América Latina: políticas, instituciones y prácticas escolares* (pp. 213-225). Centro de Estudios Avanzados, Córdoba. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/550247

Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, *4*, 65-78. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116701

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, *1*, 11-14.

Sokolowicz, D., Spindiak, J., & Terigi, F. (2016). Condiciones de enseñanza en plurigrados rurales: Análisis de cuadernos de Matemática. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *10*(10), e008. http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose008

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. http://hdl.handle.net/10469/1266

Terigi, F. (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 de doctorado inédita, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio. https://repositorio.uam.es/handle/10486/661649