

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

Representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria con Orientación rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes rurales cercanas a la localidad de Cerrito, Dpto. Paraná, Entre Ríos.

Autora: Nancy Paola Robles

Director: Lic. Martín Siebenhar

Paraná, 15 de junio de 2023



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS
FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.

“Representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria con Orientación rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes rurales cercanas a la localidad de Cerrito, Dpto. Paraná, Entre Ríos”.



Tesista: Robles, Nancy Paola.

DNI: 34.062.999

Mail: nancypaolarobles@gmail.com

Teléfono: (343) 154655195

Director de Tesis: Martín Siebenhar

DNI: 30.730.985

Mail: martin_siebenhar@hotmail.com

Teléfono: (343) 154622590

Paraná – 2023.

**REPRESENTACIONES SOCIALES QUE POSEEN LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON
ORIENTACIÓN RURAL ACERCA DE LA INCLUSIÓN
ESCOLAR DE NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.**

Dedicatoria:

Quiero utilizar este espacio para dedicar el presente trabajo de investigación a mi familia, especialmente a mis padres, quienes me acompañaron en los primeros años de esta hermosa carrera y me enseñaron la importancia de la perseverancia en todo lo que uno se propone.

Por supuesto, a mis tres grandes pilares, que hoy formamos una hermosa familia, a vos amor por estar todo el tiempo, por la insistencia a no detenerme para lograr mis metas y mis pequeñas hijas, Paula y Morena, son mi motor para continuar.

A mis hermanas y hermanos por su apoyo incondicional y cariño. A mi gran familia de amigos, por estar en cada momento y apoyarme en cada decisión.

Quiero agradecer a mi Director de tesis, S. Martin, por la paciencia, el acompañamiento y por estar presente en cada detalle.

Finalmente, a la Facultad, a mis docentes con los que fui aprendiendo y por supuesto a los diferentes actores institucionales de las escuelas rurales que aportaron sus conocimientos y experiencias a este trabajo de investigación.

¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	7
Título, presentación y justificación del tema.....	7
Formulación del problema.....	9
Objetivos.....	9
Supuestos.....	9
Estado del arte.....	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
Representaciones Sociales.....	15
Inclusión Escolar.....	20
Diferenciación conceptual: Integración e Inclusión escolar.....	23
Discapacidad.....	26
Modelos de tratamiento y abordaje de la discapacidad.....	26
Marco histórico de la discapacidad.....	26
Noción del término discapacidad.....	27
Paradigma de la discapacidad.....	28
Abordaje inclusivo de la discapacidad.....	29
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	32
Tipo de Diseño.....	32
Universo.....	32
Unidad de Análisis.....	32
Unidad de Estudio.....	32
Muestra.....	32
Técnicas de Recolección de Información.....	33
Observación Participante.....	33
Entrevista.....	33
Técnica de Análisis de Información.....	34
Análisis de la entrevista. Frases significativas.....	34
CAPÍTULO IV: DESARROLLO DEL INFORME.....	36
Descripción general de los espacios educativos.....	36
Descripción Analítica.....	40
Plurigrado/Diversidad.....	40
Vínculo/Transferencia.....	41
Representación Social: Inclusión y Discapacidad.....	43
“¿No sentirse preparado?”	49
Diagnóstico y su significado.....	51
Trayectoria Escolar: “cómo pueden”	53

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXO.....	65

RESUMEN:

La inclusión escolar de los niños/as con discapacidad en el ámbito escolar, tanto en las escuelas rurales como en la ciudad, se encuentra enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), que asegura el derecho a la educación, la inclusión escolar y favorece la inserción social de las personas con discapacidad, temporales o permanentes, brindando una propuesta pedagógica que posibilite al máximo sus posibilidades (p.2). Actualmente, la Resolución 3750/21, implementada por la provincia de Entre Ríos, sostiene que garantizar la inclusión educativa implica no solo el ingreso y permanencia de las y los estudiantes en los sistemas educativos obligatorios, sino también una real y efectiva participación (p.8).

Por lo tanto, la presente investigación pretende conocer cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria en relación a la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad.

El objetivo central del presente trabajo pretende describir dichas representaciones sociales que tienen los docentes de educación primaria con orientación rural acerca de la inclusión escolar de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes rurales cercanas a la localidad de Cerrito, Dpto. Paraná, Entre Ríos, luego indagar y finalmente analizar las mismas.

Con esta finalidad, se ha utilizado el diseño de lógica cualitativa, descriptiva. Las técnicas utilizadas para la recolección de información fue la observación participante y la realización de entrevistas no estructurada focalizada a los docentes de educación común con orientación rural de escuelas rurales cercanas al ejido urbano de Cerrito, con el propósito de describir y analizar de qué manera influyen las representaciones sociales en estos docentes al llevar a cabo un proceso de inclusión. La muestra seleccionada para realizar dichas entrevistas fue no probabilística intencional a 9 docentes. Para el análisis de la información se utilizó la técnica de Análisis de Entrevistas. Frases Significativas.

En relación a la investigación realizada, se concluye que las representaciones sociales identificadas en las entrevistas realizadas a los docentes con respecto al proceso de inclusión con niños/as con discapacidad, que hayan participado o no de los mismos, dan cuenta que se encuentran con predisposición a poder llevarlos a cabo, aunque muchas veces sientan que están solo o que no realizan lo suficiente.

Palabras Claves: representaciones sociales, inclusión escolar y discapacidad.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN:

TÍTULO: “Representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la inclusión escolar de niños con discapacidad en escuelas comunes rurales”.

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA:

El presente trabajo de investigación pretende describir y conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de Educación Primaria con Orientación Rural acerca de la inclusión escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes rurales, cercanas a la localidad de Cerrito.

Dicha investigación surge desde la inquietud de conocer cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la inclusión escolar, más precisamente docentes de escuelas comunes rurales, ya que desde la experiencia laboral como Acompañante Terapéutico se pudo observar diferentes casos de niños/as con discapacidad en procesos de inclusión escolar.

Siendo este aspecto interesante de investigar, ya que el docente es un actor primordial en las inclusiones y por, sobre todo, en la construcción de subjetividades en los niños/as.

Además, pensar la educación rural como modalidad del sistema educativo me permite identificar características de las escuelas rurales de esta zona, las cuales, cuentan con salas multiedad y plurigrado, donde puede decirse que la demanda de los niños/as es todo el tiempo. Si bien, en las diferentes escuelas existe esta demanda por la diversidad de sujetos que la habitan, es interesante el desafío que presentan los docentes de escuelas rurales, donde hay estudiantes de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

El término plurigrado surge en estos espacios escolares rurales, donde se puede reflexionar que, “esta denominación hace referencia a los grupos de estudiantes de diferentes grados que cohabitan en una misma aula”. (Bustos, 2006, citado por Mtra. Mercadal, Lema. 2013, p. 49). Puede decirse que, la enseñanza que se produce en estos espacios áulicos, está condicionada por la eficacia de actuaciones didácticas que los docentes implementan en relación a la existencia de diferentes edades que transitan en estas aulas rurales.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en su artículo 16° plantea que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de los cinco (5) años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria (p. 3). En su artículo 49°, queda expresado que la Educación Rural, se encuentra destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habitan en zonas rurales (p. 10).

En este sentido, la obligatoriedad de la educación es por su parte también para los sujetos con discapacidad, es decir, que se debe pensar diferentes alternativas para el cumplimiento de la obligatoriedad, que respondan a las necesidades, posibilidades y deseos de los niños/as con discapacidad.

Es en este momento, en que la pregunta problema se vuelve relevante, porque, para que esto suceda, deben existir Proyectos de Inclusión Escolar para niños/as con discapacidad. Ya que, la inclusión escolar es una estrategia educativa muy importante, que, si bien tiene pocos años en la implementación, es significativa en las escuelas, en este caso de zona rural, donde los niños sólo

tienen acceso a la escuela más cercana a su lugar de residencia.

En las escuelas rurales, los procesos de inclusión, sólo se implementan en el núcleo de las mismas escuelas junto con el S.A.I.E (Sistema de Asistencia Integral Educativa).

De acuerdo con Silvia Dubrovsky (2005), es recuperar los derechos perdidos, es respetar al otro como diferente, es respetar su identidad, su subjetividad (p. 20).

Por lo tanto, la Discapacidad en dicha investigación se abordará en el escenario educativo junto a sus actores fundamentales (docentes- niños/as) y la relación que existe entre ellos, ya que la escuela es uno de los pilares fundamentales en la niñez de hoy, donde se puede observar la construcción de subjetividades de los niños/as. Por eso, la presencia de un otro es tan significativa para el desarrollo de la subjetividad, es aquí que la presencia del docente se muestra relevante en esa construcción que habilite al niño/a.

Dicha temática es de interés académico, por lo que permitirá comprender e indagar las representaciones sociales de aquellos docentes de escuelas comunes rurales frente al desafío de la inclusión escolar y su incidencia.

Si bien hay muchos antecedentes con respecto a esta temática que aportaron al trabajo de investigación, siendo “Las representaciones sociales que poseen los docentes de educación primaria con orientación rural acerca de la inclusión escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes de zonas rurales”, una temática escasa de la cual pretendo aportar para su conocimiento desde el campo de la psicología educacional.

Donde podría relacionarse, con lo que plantea Coll sobre la Psicología Educacional, como una disciplina puente, ya que realiza una conexión, entre la psicología que se ocupa de los procesos psicológicos de los estudiantes y la educación que sería el campo donde se aplica directamente. (Coll, César, 1996, p. 30). Siendo de gran importancia el rol del Psicólogo Educacional en el ámbito escolar, donde podría orientar y acompañar a los docentes y estudiantes. Tanto en los procesos de aprendizajes como así también en el asesoramiento de estrategias en diferentes intervenciones.

De este modo, las intervenciones, siguiendo a Maltaneres, Valentina (2010), implican “el uso de herramientas, de estrategias, de recursos, de dispositivos...” “...al intervenir nos ponemos entre medio de personas, y de esta manera, al introducirnos producimos un cambio” (p. 2).

Además, la intervención siempre tiene que ser situada y contextualizada (Maltaneres, V. 2010, p. 8), es decir, pensada para cada institución y acorde al grupo que tiene este espacio rural en particular.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que tienen los docentes de Educación Primaria con Orientación Rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes de zonas rurales cercanas a la localidad de Cerrito, Dpto. Paraná, Entre Ríos?

OBJETIVO GENERAL:

1. Describir las representaciones sociales que tienen los docentes de Educación Primaria con Orientación Rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes de zonas rurales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

2. Indagar las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la inclusión escolar con niños/as con discapacidad en zonas rurales.
3. Analizar las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria con Orientación Rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes de zonas rurales.

SUPUESTOS:

Las representaciones sociales que poseen los docentes de educación primaria con orientación rural influyen de manera positiva y/o negativa, posibilitando o no los procesos de inclusión escolar de niños/as con discapacidad en zonas rurales.

ESTADO DEL ARTE:

A continuación, se podrá observar una gran variedad de investigaciones que hacen referencia a la pregunta problema de dicha investigación, teniendo como ejes centrales, la representación social que poseen los docentes de educación primaria, la inclusión escolar y discapacidad. Aunque, no se observan estudios que lo aborden desde el espacio educativo rural.

En la presente investigación realizada en España por Suriá Martínez, Raquel (2012) sobre *“Discapacidad e Integración Educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?”*. Propone como primer objetivo, indagar si el alumnado con discapacidad en el aula puede generar inquietud en los docentes, y en segundo lugar analizar la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su docencia. Finalmente, se examina si el profesorado percibe una actitud favorable del resto de alumnos hacia sus compañeros con esta problemática. Estos objetivos se analizan en función del género, edad y ciclo formativo que imparte el profesorado.

En el estudio participaron 116 docentes de diferentes etapas formativas, donde se realizó un cuestionario que consta de una escala tipo Likert de 1 a 5 (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) de 23 ítems donde se estima la percepción del profesorado.

Los resultados indican que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas genera algo de inquietud según la experiencia, el género y el ciclo formativo. Estas variables afectan a la percepción sobre su preparación para impartir su docencia. La autora, concluye que, los docentes perciben unas actitudes favorables por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad. Estos datos sugieren la necesidad de profundizar en este tema con objeto de promover programas formativos hacia el profesorado para resolver los conflictos que le puedan surgir en su labor como docentes.

La presente investigación sirvió de gran aporte, ya que se pudo profundizar sobre la percepción que tienen los docentes sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en sus aulas. Examinar si el profesorado siente malestar por la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula. Además, se pudo comprobar que los profesores sienten falta de preparación para tratar a estos estudiantes, percibiendo una actitud favorable por parte de los alumnos sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.

Finalmente, la autora expresa que “es evidente que para lograr la plena integración de estudiantes con discapacidad debemos conocer la opinión del profesorado y con ello, atender, formar y resolver los conflictos que le puedan surgir en su labor como docentes”.

En el estudio realizado en México, por Garnique, C. Felicita (2012) sobre *“Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”*, busca analizar las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano. Utiliza una metodología de corte cualitativo que combinó la observación participante con la revisión de documentos; la administración de un cuestionario y la realización de entrevistas a 17 docentes de educación básica y especial, quienes fueron agrupados en tres categorías: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras

colaboradoras.

En este artículo se presentan algunos de los resultados del análisis de los contenidos y significados que comparten los miembros del grupo de docentes inclusivos, denominado así por atender y responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles en el proceso educativo.

Es de gran relevancia, ya que dicho estudio aportó en relación a los resultados del grupo de docentes llamados “inclusivos”, los cuales responden y atienden a una mayor diversidad de necesidades escolares en el proceso educativo y, además, constituye una aproximación a lo que está sucediendo en la práctica de la inclusión con respecto a la diversidad escolar al interior de las aulas de la educación primaria en México. Como así también, que la Representación Social que los docentes tienen sobre lo que es la inclusión de la diversidad escolar orienta sus prácticas.

Es necesario resaltar, que la relación entre representaciones sociales y prácticas es evidente, ya que los resultados muestran que en este grupo hay ambivalencia, mezcla de deber y culpa al separar a los niños (los que sí saben y los que no), al etiquetar y al excluir. Sin embargo, todas las docentes entrevistadas se visualizan inclusivas, es decir, que remiten a una actitud positiva. Aunque, esta percepción es discordante con la práctica pedagógica, donde se observó un trabajo individual, etiquetamiento y falta de adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizajes de los alumnos.

Otro antecedente relevante, es el realizado en Venezuela, por Rojas, Maritrini (2017) sobre *“Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad”*. El presente estudio se centra en la reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria en torno a la inclusión educativa de los escolares con discapacidad. Dicha investigación, se encuadra dentro del Paradigma Cualitativo. Para la metodología se utilizaron mecanismos discursivos conversacionales a través de la Entrevista en Profundidad, establecida por Pérez Serrano (s.f). El proceso de análisis e interpretación de la información estuvo orientado por el Método Comparativo Constante de Glasser y Straus (1967) y Strauss y Corbin (2002).

Dicho estudio, es relevante, ya que, a partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que a pesar de los avances que han surgido en beneficio de los escolares con discapacidad, se mantiene una visión desde los parámetros de la deficiencia.

Además, el estudio pretendió dirigir la mirada hacia los maestros del aula regular de un contexto en particular de la escuela primaria, porque éstos constituyen un elemento fundamental en los procesos de inclusión educativa de los escolares que presentan algún tipo de discapacidad.

Un aspecto clave en este estudio, es que como objetivo general pretende construir las representaciones sociales de los docentes de educación primaria en torno a la inclusión de las personas con discapacidad. Llevando de este modo a enmarcar el recorrido analítico y metodológico del presente estudio, para posibilitar y transformar la realidad en beneficio de todos los involucrados y en pro de una escuela más justa, solidaria e inclusiva.

Por lo tanto, la autora concluye que, la inclusión educativa representaría una importante función en la escuela primaria de la actualidad, ya que ahí se inicia gran parte no sólo de la formación

y aceptación natural de la diferencia, sino también de esa inserción futura al ámbito laboral.

En Chile, Soto Cornejo, Kathy Lorena (2009), realiza un estudio sobre *“Representaciones Sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso”*. Donde pretende aproximarse a los procesos de integración de alumnos con discapacidad al aula común, a través de “describir las representaciones sociales que construye una comunidad de docentes, de un establecimiento de enseñanza general básica de la comuna de Rengo, acerca de los alumnos con discapacidad que se encuentran con Proyectos de Integración Escolar”.

La autora busca: a) identificar la información que componen las representaciones de los docentes acerca de los alumnos con discapacidad, b) identificar desde el discurso la actitud de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad que están integrados en el aula regular, c) reconstruir el campo de representación de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad, d) identificar los substratos socio-culturales e históricos que subyacen en los contenidos de las representaciones sociales y e) contrastar los contenidos de las representaciones sociales de los docentes con las conceptualizaciones acerca del fenómeno de la discapacidad que emanan de las nuevas políticas educativas que fundamentan los proyectos de integración escolar.

Los resultados de la investigación dan cuenta de que la integración escolar es significada por la comunidad como un trabajo extra y en algunos casos como una sobrecarga. Si bien los docentes consideran que la integración escolar reporta beneficios para los alumnos que reciben esta modalidad de atención educativa, estos se muestran disconformes con la forma en que se está implementando, puesto que no se contaría con las condiciones ni la preparación que son necesarias para llevar a cabo esta labor.

Los docentes utilizan el concepto “alumno integrado” para referirse a los alumnos que presentan alguna discapacidad y que se encuentran dentro del establecimiento con Proyecto de Integración Escolar.

En la Representación Social del alumno integrado se identifican imágenes que tradicionalmente se han asociado a las personas con discapacidad, retraso, dependencia, entre otras.

Por su parte, dicha investigación aporta al campo del que se pretende investigar, porque procura identificar la información que componen las representaciones sociales de los docentes acerca de los alumnos con discapacidad; identificando desde el discurso la actitud de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad que están integrados al aula regular y de este modo se podrá reconstruir el campo de representación de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad.

Haciendo hincapié los docentes a la falta de preparación que requiere llevar a cabo la integración escolar, siendo la misma favorable para los alumnos.

En Entre Ríos, en la ciudad de Paraná, Cerúndulo, Emanuel (2011), quien investiga sobre *“Las representaciones sociales acerca del T.D.A.H en el discurso docente”*. Dicha investigación, es relevante, ya que hace hincapié en como el docente vivencia esa problemática y de qué modo influye en sus prácticas.

Siendo la misma relevante para poder abordar desde el marco teórico, la categoría de Representación Social y cómo influye a la hora de trabajar en la escuela con niños/as con T.D.A.H.

Otro antecedente relevante, realizado en la ciudad de Paraná, por Berón, Cecilia Daniela (2015), quien realiza su tesis final sobre *“Integración Escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de educación formal de la ciudad de Santa Elena”*. La autora se centra en relevar y explorar la situación actual de los procesos de integración escolar de adolescentes con discapacidad en espacios de educación formal de la ciudad de Santa Elena.

Su enfoque es cualitativo, no probabilístico intencional con informantes claves como docentes, directivos y/o equipos de profesionales.

Dicha investigación es relevante, ya que se puede observar y explorar la situación actual de los procesos de integración escolar, como así también lo trabajado en las categorías sobre educación formal e integración escolar.

Además, en el planteo del problema, permite conocer las características del proceso de integración escolar según la mirada del personal docente y/o técnico de las instituciones de educación formal implicado en dichos procesos.

Se puede concluir que, en relación a las respuestas de los entrevistados, plantean que la Integración Escolar está reglamentada y sustentada por un marco legal provincial y nacional, las prácticas de quienes llevan a cabo estos procesos no se adecuan a lo pautado en dicho marco.

Muzzo, María Cruz (2015), realiza su investigación en Paraná- Entre Ríos, sobre *“Integración Escolar de niños con discapacidad auditiva. Una mirada desde el psicoanálisis”*.

Si bien su problema de investigación hace referencia a ¿cuáles son los significantes que desde lo institucional (escuela-familia) operan como obstáculos durante el proceso de integración escolar de niños con discapacidad auditiva?, es relevante el aporte a las categorías presentadas, porque permite realizar una lectura más amplia en cuanto al Proceso de Integración, la relación entre las diferentes instituciones, como el aporte al marco teórico.

Como así también, hace referencia al estudio acerca de las creencias que tienen los docentes respecto a los niños en Integración Escolar.

Lezcano, María Florencia (2016), en la ciudad de Paraná- Entre Ríos, presenta su tesis sobre *“Representaciones de docentes de educación primaria acerca de la integración de niños/as con discapacidad a la escuela común”*. Su investigación es relevante ya que, describe y analiza las representaciones de docentes de Educación Primaria acerca de la integración escolar a la escuela común de niños/as con discapacidad en dos escuelas públicas de la Ciudad de Federal.

Con el fin de investigar en el ámbito educativo las representaciones que poseen los docentes y a partir de esto la relación que establece el docente con el niño y entre sí. De este modo, se puede conocer la incidencia del docente en la integración de los niños.

Además, el estudio aborda el concepto de discapacidad desde el escenario escolar en cuanto espacio significativo, ya que da cuenta donde se entran lo subjetivo, familiar y social.

Teniendo en cuenta el Estado de Arte, se puede concluir que, hay varios puntos de encuentros

entre lo que pretendo investigar, lo cual será de gran importancia. Pero a su vez, nos encontramos con área de vacancia en relación a las escuelas rurales, por lo que dicha investigación podrá brindar conocimiento.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO:

Representaciones Sociales:

El presente texto sobre la “Representación Social: fenómenos, concepto y teoría”, presenta que la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, es decir, que incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo... (Jodelet, D. 1986, p. 470).

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, D. 1986, p. 472).

Categorías que permitirán utilizarla de información para los datos a recolectar, sobre lo que representa para el docente la inclusión escolar de niños/as con discapacidad, servirá para comprender al otro, el modo de cómo construye su propio pensamiento a través de la experiencia cotidiana.

En este sentido, Jodelet, Denise plantea que, es “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social”. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación entre ellos. (p. 473).

De acuerdo con Jodelet, D. (1986), la noción de representación social nos sitúa en el punto de lo psicológico y lo social, es decir, lo que nosotros como sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, este conocimiento que existe a partir de nuestras experiencias, como así también de las informaciones que surgen de lo que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. (p. 473).

De manera similar, ocurre en lo que los diferentes docentes de escuelas rurales lograron transmitir en las entrevistas a través de sus relatos, referidos a lo que para ellos representa el proceso de inclusión en niños/as con discapacidad, en relación a lo que conocen, lo que han escuchado y vivido, algunas experiencias de manera cercana a la discapacidad y otros en lo que no. Por lo tanto, podemos pensar que mucho de lo que vivimos aporta a nuestra construcción social de la realidad que percibimos.

Elementos para acotar la noción de representación social, propuesta por Jodelet, D.:

Por una parte, la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra parte, es la representación social de un sujeto (individual, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la

posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. (Jodelet, D. 1986, p.475).

En este sentido y de acuerdo con la autora, se puede decir que toda representación social es representación de algo, en este caso, la representación social que existe de la inclusión escolar de niños/as con discapacidad; y de alguien, los docentes de escuelas comunes rurales; es un proceso en relación y en contexto. De esta manera, se podrá ver reflejado en las diferentes entrevistas realizadas a los docentes de escuelas rurales, como en primera instancia surge lo que para cada una representa la discapacidad, y a partir de eso su modo de trabajo frente al niño/a con discapacidad.

La representación social siempre significa algo para alguien (para uno mismo o para otra persona), y hace que aparezca una interpretación de quien la formula. Jodelet, D. (1986), plantea que no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual y colectiva con las siguientes consecuencias:

- 1) El aspecto de imagen, figurativo de la representación es inseparable de su aspecto significante, es decir, que la representación hace que a toda figura corresponda un sentido, y a todo sentido corresponda una figura. (Siempre es la representación de un objeto).
- 2) La representación no es un puro reflejo de lo exterior, no es la reproducción pasiva de un exterior a un interior. (Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto).
- 3) El propio concepto de representación social fue introducido en psicología social a fin de explicar nuestras interacciones significativas con el mundo. (Tiene un carácter simbólico y significante).
- 4) Siempre hay una parte de actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación. Ya que, cuando nos hallamos en el terreno de la representación, puesto que el sujeto considerado no es un organismo, sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva. (Tiene un carácter constructivo).
- 5) Al decir que la representación tiene un carácter autónomo y creativo, no sólo nos situamos con respecto al objeto. (p. 476).

A la construcción de una representación social, puede pensarse que existen diversas maneras de formular la forma en que esa construcción psicológica y social llamada representación social se elabora. Siguiendo a Jodelet, D. (1986), que refiere a las siguientes teorías:

- I. La representación social surge de una simple actividad cognitiva del sujeto. La construye en *función del contexto*, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en *función de pertenencia*, de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social.
- II. El sujeto es producto de sentido, y entonces expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social.
- III. La representación social se construye como una forma de lenguaje, de discurso, típico

de cada sociedad o grupo social.

- IV. El sujeto produce una representación social en función de las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.
- V. El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones: las interacciones van modificando las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros. Estas representaciones permiten regular las relaciones sociales.
- VI. Finalmente, basa la actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el redoblamiento analógico de relaciones sociales. (pp. 479-480).

De esta manera, se puede decir que los docentes de acuerdo al contexto o al modo de pertenencia, su mirada hacia los procesos de inclusión de niños/as con discapacidad influirá en relación a dichas dimensiones.

“S. Moscovici puso de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y como esta representación transforma lo social.” (Moscovici, 1976, citado por Jodelet, D. 1986, p. 480).

Estos procesos son la *objetivización* y el *anclaje*, los cuales refieren y muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicios.

En la presente investigación, la representación social que poseen los docentes en relación a los procesos de inclusión de niños/as con discapacidad en escuelas rurales, se observa en tres categorías, aquellos *docentes que han participado y realizado un proceso de inclusión* y cómo han logrado llevarla a cabo a pesar de los diferentes obstáculos. Mucho tiene que ver, lo que para ellos representa la discapacidad, manifestando en el estudiante todo lo que puede lograr.

Aquellos *docentes que no han llevado a cabo un proceso de inclusión*, pero que de todas maneras si les pasaría buscarían ayuda e información para prepararse.

Y, por último, aquellos *docentes que manifiestan que la inclusión de niños/as con discapacidad no puede darse*, ya que se les quita mucho a los demás niños, porque requieren mayor tiempo de atención.

Claramente, en este proceso de la objetivización, se ve reflejado lo social en la representación que posee cada docente, desde la experiencia como aquello que han construido a lo largo de su formación docente frente a la inclusión y la discapacidad.

La intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. (Jodelet, D. 1986, p. 481).

El segundo proceso de la representación social es el anclaje, el cual se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. Este aspecto refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. (Jodelet, D. 1986, p. 486).

Las representaciones sociales son un modo particular de adquirir conocimiento y de comunicar conocimiento, teniendo un lugar intermedio entre los conceptos y la percepción. Como así también, al tener una dimensión cognitiva en su generación, estabilizan los marcos de palabras e ideas, funcionando como sistema de información- esquemas, guiones, modelos, etc.- de aquello que producimos (ciencia, religión, arte, etc.). (Moñivas, A. Lázaro, 1994, p. 411).

En relación a lo planteado por el autor, se puede agregar que la representación social, también tiene que ver con los conocimientos que una sociedad tiene y que funcionan a modos de teorías de sentido común sobre todos los aspectos de la vida y de la sociedad. A su vez, para Moscovici “el sentido común en nuestras sociedades está creándose continuamente...” (Moscovici, 1984, citado por Moñivas, A. Lázaro, 1994, p. 411).

De esta manera, se puede decir, que los docentes que aportaron a dicha investigación, en sus relatos presentan tres funciones, tal como las plantea Moñivas, A. Lázaro (1994), en primer lugar, posibilitar y dar sentido; en segundo lugar, facilitar la comunicación; y, por último, transformar el conocimiento científico en sentido común. (p. 411).

Para Moscovici, las representaciones sociales ocupan un lugar entre los conceptos, que tienen como finalidad abstraer significado del mundo e introducir orden en él, y los perceptos, que reproducen el mundo de un mundo significado. Siempre tienen dos facetas, que son tan interdependientes como las dos caras de una hoja de papel: las facetas icónicas y simbólicas. Sabemos que representación = imagen/significado; en otras palabras, hace equivalente cada imagen a una idea y cada idea a una imagen. La representación es un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, porque se engendra recíprocamente. (Moscovici, 1961, 1984, citado por Moñivas, A. Lázaro, 1994, p. 413).

Vallejos, Indiana (2005) describe que las representaciones son la construcción de la noción de un aspecto del mundo por parte de un sujeto individual o colectivo. No son la reproducción de comportamiento, sino que refieren a la acción que modifica al sujeto y al medio. (p. 71).

Las representaciones se constituyen a partir de cuatro elementos: la información, la imagen, las opiniones y las actitudes. Por lo tanto, para poder tener un conocimiento de la representación social, será necesario analizar tres dimensiones que darán cuenta de su contenido y de su sentido, en este caso será la información, es decir, el conocimiento que un sujeto posee acerca del objeto; los campos de representación, es decir, la unidad jerarquizada de elementos que engloba esa representación; y la actitud, que prepara para la acción. (Vallejos, I. 2005, p. 71).

En este caso, es necesario tener presente y poder realizar un análisis de lo que representa el proceso de inclusión de niños con discapacidad para los maestros rurales, ya que las mismas son construcciones complejas.

De este modo, y de acuerdo con la autora en su investigación sobre “Los debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad”, invita a tener en cuenta, que “es importante recordar-nos que la representación de la discapacidad, no es la

discapacidad, ni su duplicado. No se trata de descubrir la verdad de la discapacidad inmanente en ella, sino de realizar una lectura de lo que representa para los maestros la discapacidad”, (Vallejos, I. 2005, p. 71), más precisamente docentes de escuelas rurales en relación a sus estudiantes con discapacidad.

En este sentido, las representaciones sociales en la presente investigación y en la profundización del análisis realizado, permitió conocerlas, las cuales son muy subjetivas, según cada docente, en referencia a la discapacidad.

Desde una mirada subjetiva, manifiesta la autora Vallejos, I (2005), interviene en la producción de esta forma de conocimiento acerca de la discapacidad y orienta el modo en que los maestros se relacionan con los discapacitados, los sentimientos que les despiertan, como también el sentido que le imprimen a su práctica docente. (p. 72).

La aproximación de las representaciones sociales se acerca más a una concepción del conocimiento como algo más activo, que no se reduce a lo que podamos decir o cómo podemos reflejar el mundo externo, sino que también a cómo actuar ante él. (Páez, D. 1991, p. 60). Es decir, que no solo es reproducción y reconstrucción colectiva de un mundo social dado, sino que también es la realización del conocimiento en la construcción de él.

Por lo cual, en el caso de las representaciones sociales que poseen los docentes rurales, se tendrá en cuenta no sólo lo que pueden decir y expresar sobre la discapacidad, sino que, además, como en sus accionar y/o prácticas educativas se ven reflejadas dichas representaciones.

Inclusión Escolar:

La inclusión escolar que se realice en las escuelas, tendrá en cuenta la necesidad que presente el estudiante, la misma será individual atendiendo las singularidades de cada uno.

De este modo, se tendrá como punto de partida, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 (2016), la cual sostiene como lineamientos generales, en su Art. 1°, que el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran. En el Art. 2°, acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación. (p. 2).

En las escuelas seleccionadas para la presente investigación, en las diferentes observaciones, se pudo dar cuenta del trabajo realizado para sus estudiantes, con el acompañamiento en cada una de las trayectorias escolares, pensando en las estrategias a implementar, en aquellos casos que así lo requerían.

Siguiendo la Resolución, en su Art. 3°, las jurisdicciones propiciarán el apoyo y acompañamiento de la Modalidad de Educación Especial de sus respectivos establecimientos educativos y/o servicios, en el marco de los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (p. 3). En estas situaciones particulares, muchas veces sucedía que los niños/as con discapacidad sólo tenían acceso a la escuela más cercana a su domicilio por ser zonas rurales de difícil acceso y/o salida, por lo cual no se llegaba a tener el apoyo necesario de la Modalidad de Educación Especial de las Escuelas Integrales.

Actualmente, hay avances significativos en el sistema educativo, tal como se plantea en la Resolución 0920/19 (2019) sobre inclusión. Teniendo en cuenta la definición de discapacidad desde un modelo social. De este modo, el sistema educativo ha ido modificando los modos de concebir la discapacidad, lo cual implica valorar la potencialidad, las capacidades de cada persona dejando a un lado las miradas desde las dificultades o limitaciones derivadas de la discapacidad a las que nos remitían posturas epistemológicas que la consideraban un desvío, una alteración, una falta o una enfermedad. (p. 17).

De esta manera, la inclusión es el principio que mira las diferencias como potencialidades, no espera que todos/as hagan lo mismo de la misma manera, ofreciendo los medios y apoyos necesarios para acompañar el mejor tránsito escolar. La escuela se modifica ante esta perspectiva. (Res. C.G.E 920/19. 2019, p. 18).

Puede agregarse que, la Resolución 3750/21 (2021), sostiene que garantizar la inclusión implica no sólo el ingreso y la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo obligatorio, sino también una real y efectiva participación, sin discriminación, en el hecho educativo escolar. (p. 8). En este sentido, una verdadera inclusión se observa en la participación efectiva de los

estudiantes en el ámbito escolar rural.

El reconocimiento y el respeto a las diferencias deben ser sostenidos en todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de todos los niveles. Desde esta perspectiva, el sistema educativo vela por el derecho universal de todos y todas a una educación inclusiva y de calidad. (Res. C.G.E 920/19. 2019, p. 9).

El principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que las escuelas estén en condiciones de recibir a las y los estudiantes en sus salas o aulas, incluyendo a las y los estudiantes con discapacidad, reconociendo y valorando sus diferencias. Una escuela inclusiva reconoce y valora la diversidad que existe entre sus estudiantes y reorganiza el currículum, los tiempos de aprendizaje y los modos o estrategias de enseñanza en función de las necesidades, intereses y características de cada uno. (Res. C.G.E 920/19. 2019, p. 11).

Por lo tanto, la inclusión educativa orienta la mirada en la diversidad como un hecho natural, complejo y múltiple que requiere de una interpretación adecuada para que se refleje en las prácticas escolares, partiendo de las potencialidades y posibilidades de todos y cada uno de los estudiantes.

En este sentido, en la educación común de zonas rurales la inclusión escolar se realiza en el ambiente cotidiano del estudiante, la escuela, no hay intervenciones de MOI (maestra orientadora integradora), sino que es el docente de educación primaria con orientación rural quien realiza el proceso de inclusión en aquellos casos que fueran necesarios abordar.

A su vez, los docentes que fueron entrevistados, manifiestan que, en estas situaciones de inclusión escolar, son orientados y acompañados por el equipo de SAIE (Sistema de Asistencia Integral Educativa). Dicho equipo, según los docentes, logra visitar las escuelas pocas veces en el año, debido a que muchas se encuentran fuera del radio urbano, con caminos desfavorables, siendo de este modo difícil llegar.

La escuela debe cumplir con el derecho a poner en práctica diferentes estrategias, permitiendo de este modo al pleno desarrollo de las posibilidades del niño/a con discapacidad.

La inclusión como proceso, implica pasar de un enfoque individual centrado en la niña, niño o joven a un enfoque contextual que pone la mirada en la propuesta educativa de la institución, del aula, el grupo de pares, y familia.

Es relevante, tener en cuenta al niño/a con discapacidad frente a la propuesta pedagógica que se presente.

La escuela de hoy se propone trabajar con el educando a partir de una propuesta totalizadora, holística, esto es, considerando lo que él es y puede llegar a ser con los otros, sumado a las condiciones que el medio provee o dificulta, lo cual implica que se considere las diferencias desde las singularidades, pues la enseñanza debe ser diversificada y heterogénea, para poder lograr los objetivos de mejorar la calidad de los aprendizajes en un marco de respeto por la diversidad. (Kôppel, Andrea y Tomé,

José María, 2009, p. 7).

En los espacios áulicos de las escuelas rurales, desde la observación participante, se puede manifestar que, las propuestas de enseñanza siempre son pensadas desde la heterogeneidad y el respeto a la diversidad, ya que sus aulas están compuestas por plurigrado. Esto da cuenta de una inclusión, siguiendo a las autoras, una inclusión que implica crear, establecer, nutrir y sostener comunidades escolares que contemplen y contengan la diversidad, y que valoren las diferencias, y que el respeto por la diversidad no solo recae en los estudiantes con discapacidad.

Filidoro, Norma (2008), *La violencia de la exclusión: discursos y actos*, en su conferencia de la segunda jornada para educadores, plantea que la responsabilidad de la escuela, es que, una escuela sea inclusiva cuando puede recibir al niño/a en un lugar vacío, es decir, un lugar donde el niño advendrá alumno en la medida que se apropie desde su singularidad, de los modos de ser y estar que caracterizan a la escuela en general y cada escuela en particular.

En este sentido, se puede decir, que la escuela, de alguna manera, ofrece al niño un lugar en el que mirarse y la posibilidad de hacer obra en la que queda representado, ya que la mirada del Otro es constitutiva de la subjetividad. La escuela incluye a un niño/a cuando hace operar sobre él la función instituyente que le es propia. Instituir subjetividad quiere decir construir a ese niño como ser humano y como sujeto social, como semejante y como diferente, es decir, cuando sostiene al niño en su diferencia. Por el contrario, se produciría un efecto de exclusión que pone al niño/a en lugar de la transgresión, el movimiento, el negativismo, la oposición, cuando el niño/a no es sostenido en su diferencia. (Filidoro, Norma, 2008).

De este modo, si no podemos discriminar (en el sentido de distinguir con mayor claridad las diferencias) corremos el riesgo de reemplazar la tendencia de la exclusión por cierta propensión a una inclusión, paradójicamente excluyente. (Lic. Gil, Norma, 2000, p. 42). Donde no se logra brindar los medios necesarios para que el niño/a con discapacidad pueda apropiarse del conocimiento, ni lograr utilizar estrategias alternativas, no guiando sus aprendizajes de la manera adecuada.

Por su parte, la Licenciada Fernández, Ana Lía, pone de manifiesto que:

La transformación de la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales la atención a la diversidad de los alumnos que componen la matrícula de las instituciones escolares del país y debe encararse potenciando todos los recursos disponibles para que las escuelas sean cada vez más inclusivas.

Una escuela inclusiva es aquella que brinda educación de calidad a todos los alumnos de su comunidad. Se generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales. (Fernández, Ana Lía, 2000, p. 15).

De esta manera, puedo decir que, en las escuelas rurales, desde el modo de trabajo siempre se aborda desde la diversidad de sus alumnos.

De acuerdo con la autora, la inclusividad se da, cuando todos los actores están convencidos de su compromiso en una misión común, donde la escuela tiene como rol que sus alumnos aprendan

poniendo el foco de la tarea en el trabajo curricular, los docentes y profesionales crean condiciones de trabajo en equipo y por sobre todo creando un buen clima institucional, ya que esto da prioridad al aprendizaje. (p. 15).

El concepto de escuela inclusiva ha sido adoptado a escala internacional por organismos como la UNESCO, lo cual representa poder construir un camino alternativo al de la integración escolar. Ya que, la diferencia más relevante reside en el hecho de que se pase de pensar al individuo como sujeto particular que se integre, a pensar en el contexto escolar en su conjunto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. (Alisedo, Graciela. 2000, p. 26).

Parafraseando a la autora Alisedo, G. (2000), la integración hace hincapié a las distintas necesidades, como problemas de aprendizaje o sobredotación, que requieren contenidos y apoyos necesarios y ajustados a las posibilidades de cada sujeto en sus diferentes formas de aprender (p. 27).

Por lo cual, “se puede definir a la escuela inclusiva como aquella que educa a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, por lo cual esto significa el abandono del término “integración escolar”, porque este término solo tiene sentido cuando se habla de colocar a alguien en un lugar del cual previamente fue excluido, es decir, “se integra lo que previamente se ha desintegrado...”. (Stainback y Stainback, citado por Alisedo, G. 2000, p. 27).

He aquí la relación que surge con mi pregunta problema en relación a la inclusión escolar de los niños/as con discapacidad, y lo que representa para los docentes rurales. Dubrovsky, Silvia (2005), pone de manifiesto que, las experiencias de plurigrado, propia de las zonas rurales, son ejemplos de trayectorias escolares posibles para muchos alumnos.” (párr. 20).

Siguiendo el marco teórico de la Resolución 1550 (2013) C.G.E, podemos pensar en las escuelas comunes de zona rural, donde su trabajo en relación a las trayectorias educativas integrales, están relacionadas con el apoyo por parte de sus docentes de grado en conjunto con el SAIE (sistema de asistencia integral educativa), con el fin de acompañar las trayectorias educativas integrales de los niños/as con discapacidad.

La resolución plantea que, la trayectoria educativa integral de los alumnos, estudiantes; requiere de itinerario personalizados (desde un máximo de singularidad posible), la adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras, la consideración del Sistema Educativo en su conjunto del alumno/a, estudiante; como un sujeto con derecho a educarse. (Res. 1550/13. 2013).

Diferencia conceptual: Integración e Inclusión Escolar

Es importante mencionar la diferencia conceptual entre integración e inclusión escolar. Por un lado, la integración escolar, refiere cuando hablamos del contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños que tradicionalmente fueron sujetos de la educación especial. (Dubrovsky, S. 2005, p. 19). Es decir, la integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden

adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.

Como expresa Dubrovsky, S (2005), los procesos de exclusión están directamente ligados con la pérdida de derechos. Para reparar esta dramática situación se desarrollan políticas para la inserción escolar de los niños que han quedado fuera del sistema por varios motivos, ya sean estudiantes con o sin discapacidad. (p. 20).

Por lo tanto, en la actualidad integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas diferentes/complementarias, pero con puntos en común, como el desafío de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas. (Dubrovsky S. 2005, p. 21). Pero, también diferente, pensada la integración por el sólo hecho de estar o permanecer toda la jornada en la escuela común, lo cual no quiere decir que se respete o garantice el derecho a ser diferente, es decir, el derecho a la plena inclusión.

Una integración basada en los principios de normalización, viene a significar que el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo más normalizador posible. (Jiménez, Bautista. 1991, p. 28). Jiménez, refiere que, desde una perspectiva pedagógica, el principio de normalización, implica un principio de individualización.

Por lo tanto, pone de manifiesto, que la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización. El principio de normalización lleva implícito el concepto de normalidad. Normalidad, es un concepto relativo que está sujeto a criterios de tipo estadístico. Lo que hoy es normal, ayer pudo no serlo y mañana ya veremos; lo que aquí es normal, en otro lugar es posible que sea no-normal o, al contrario. De tal manera, que lo normal o lo no-normal no se halla dentro de la persona, sino fuera de ella, es lo que los demás perciben de esa persona. (Jiménez, B. 1991, p. 29).

Desde el punto de vista de Jiménez (1991), la integración escolar va a suponer que:

- A) Un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario.
- B) Niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en algunas de las modalidades de integración.
- C) Niños que están a tiempo total en una unidad de educación especial de un centro ordinario lo vamos incorporando paulatinamente al aula ordinaria.
- D) Niños y niñas que se encuentran en el aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo –aula especial o centro específico- ahora van a continuar en esa aula ordinaria (p. 31).

Por el otro, el concepto de inclusión escolar, implica un proceso de reforma sistemática con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, y en el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. (RREI-Red Regional por la Educación Inclusiva-). Por tal motivo, si no hay cambios estructurales en las clases convencionales no podemos hablar de inclusión escolar.

De este modo, la inclusión pretende equidad, deja de ser el sujeto el que debe adaptarse a una supuesta norma, para pasar a ser la sociedad la encargada de brindar el contexto más adecuado para su desarrollo. (Grosso, Leticia, 2017, p. 121). En este sentido, la inclusión apunta a todas las personas en todos los ámbitos.

De acuerdo con Grosso, la educación inclusiva debe ser entendida como una postura pedagógica apoyada en el principio de educación para todos. Es decir, como un derecho inalienable de todas las personas, oponiéndose a cualquier forma de segregación educativa por razones personales, sociales, étnicas o culturales. (pp. 123-124).

En este sentido, no se niega el déficit, pero no se lo toma como punto de partida ni como un problema a solucionar; de hecho, la inclusión no nace para, ni remite exclusivamente a, las personas con discapacidad. (Grosso, Leticia, 2017, p. 122). Por este motivo, y de acuerdo con la autora, es que podemos pensar que se lo considera superador del modelo normalizador-integrador-rehabilitador, ya que entiende a la diversidad como una coyuntura para el beneficio de la sociedad entera.

De este modo, y siguiendo a la autora, la inclusión es pensada no como una estrategia en favor de algunos, sino como un derecho de todos.

Por lo tanto, la educación inclusiva es un derecho, el cual debe ser llevado a cabo con mucha responsabilidad en el interior de las escuelas, que no quede en un mandato normativo, sino, que pueda hacerse visible en la práctica cotidiana del aula.

Además, Grosso (2017), pone de manifiesto, que esto ha sido fundamental para la mejora de la situación de las personas con discapacidad, ya que, por un lado, ha servido para desactivar la errónea creencia de que la educación inclusiva es aquella que hace referencia solo a los alumnos con discapacidad, y, por otra parte, ha contribuido enormemente a operar cambios significativos en la forma de abordaje con alumnos con discapacidad en las aulas. (p. 123).

De acuerdo con la autora, en las escuelas rurales, los docentes entrevistados, han podido poner de manifiesto que para ellos la inclusión es para todos, y no solo para los estudiantes con discapacidad, que, en sus escuelas, muchos estudiantes presentan alguna dificultad, y que es necesario pensar en las particularidades de cada uno.

Rocha, Marcelo (2022), plantea que uno de los principales problemas de la inclusión para todos no es el simple hecho de la igualdad de oportunidades y las mismas posibilidades, sino que, se logre el respeto por los tiempos subjetivos de los niños con severas problemáticas en su subjetividad, porque en muchos casos incluir por incluir sin comprender la realidad de cada historia puede costarle a un niño demasiado sufrimiento a enfrentar. (p. 118).

Es decir, que el acto de educar no deba ligarse solo al interés del adulto para que el niño aprenda. (Rocha, Marcelo, 2022, p. 118). Sino que, es preciso pensar, que la figura del adulto es esencial para crear un espacio de enseñanza- aprendizaje, sumado, además, a la subjetividad de cada niño.

Discapacidad:

Modelos de tratamiento y abordaje de la discapacidad

Primeramente, se realizará una distinción entre tres modelos que se situaron a lo largo de la historia de la humanidad, tomando como referencia al documento de la RREI (Red Regional por la Educación Inclusiva), donde la autora Palacios, Agustina (2021), sitúa al primer modelo en la Antigüedad Clásica, en Grecia, en Roma y también en la Edad Media, donde se concebía a la discapacidad como un castigo de los dioses o una advertencia de que la alianza con ellos estaba rota y que sucedería alguna desgracia. De esta manera, nace la concepción de la persona con discapacidad como una carga para su familia y la sociedad. (p. 1).

Como segundo modelo, y mucho más adelante, sitúa al modelo médico – rehabilitador, donde las causas que dan origen a la discapacidad se sitúan en la persona. Esta discapacidad tiene que ver con un problema, con alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial de la persona. Por lo tanto, la respuesta social es de rehabilitar, normalizar.

Palacios A. (2021), plantea que en este momento de la historia la respuesta en estas situaciones fue de desarrollo y profundización de la institucionalización, con concebir a las personas con discapacidad como “anormales” y pensar que van a estar mejor en residencias o en otras instituciones. (p. 1). Es decir, que se pensaba, que las respuestas sólo las daba el profesional de la salud, ya que se asimilaba a la discapacidad con una enfermedad, pero la discapacidad es una condición de las personas.

Este modelo, en el ámbito educacional, dio inicio a pensar a la persona con discapacidad como sujetos anormales, no capaces de estar en el mismo sistema escolar que el resto, esto implica que se ha plasmado en políticas vinculadas a la exclusión educativa.

El tercer modelo, conocido como modelo social, sitúa las causas de la discapacidad en los factores sociales. Es decir, y de acuerdo con la autora, la discapacidad no es un castigo de los dioses, no es una limitación de la persona, sino una construcción social, un producto de la manera en la que se diseñan las sociedades. (Palacios, A. 2021, p. 2).

Es necesario plantear a la discapacidad desde una construcción social, es decir, que como sociedad le damos la etiqueta de persona con discapacidad a aquellos que presentan alguna falta.

El modelo social es el que desde un primer momento se tuvo en cuenta en las Naciones Unidas a la hora de pensar en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En Argentina, por ejemplo, tiene jerarquía constitucional. Lo que viene a plasmar este instrumento es el modelo social y a vincularlo con los derechos humanos. Cuando hablamos de “Discapacidad”, no estamos hablando de un tema sanitario, sino que hablamos de derechos humanos. (Palacios, A. 2021, p. 3).

Marco histórico de la discapacidad

Es importante mencionar el marco histórico de la discapacidad y en relación a la figura del docente que se fue incorporando a lo largo de la historia, donde en la antigua clásica se les da un enfoque mágico- religioso a los minusválidos; se creía que eran castigos de origen profético, diabólico,

mítico. Por eso se hacían ritos conjuros y cosas relacionadas con la magia. También se los ocultaba, se los abandonaba o algunos eran asesinados.

Pero había otro enfoque, el de los médicos-filósofos, como Hipócrates, que comprendieron las diferencias como patologías internas del organismo, las cuales trataron de eliminar a través del naturalismo psiquiátrico.

En el siglo XV, se comienza hablar de discapacidad con los primeros psiquiatras, centrado en Salpêtrière, Francia. Los cuales tenían un enfoque médico biologicista, es decir, priorizaban las dimensiones biológicas, casi excluyendo lo sociocultural. En esta época se sostenía que el “discapacitado” no se podía insertar en la sociedad.

Entre los siglos XIX y XX predominaba un enfoque médico asistencial, se tomaba a la discapacidad como falta de salud, se enfocaba en la falta y no en el sujeto, se creaban centros de especialización y no se lo insertaba en la sociedad.

En la década del 50, se empieza a percibir a la discapacidad con perspectivas de intervención, prevención, rehabilitación e inserción. Se considera que estas personas pueden aportar algo a la sociedad, pero la atención tiene como eje la discapacidad, la falta, lo que no puede hacer, por lo que el tratamiento es caritativo.

En 1954, en Paraná se inaugura la primera escuela especial, pero era sólo para una patología, era para sujetos “desadaptados”, es decir, readaptaba a los menores. Los docentes aún no estaban capacitados para tratar con estos individuos y luego fueron especializados para rehabilitar, pero no para enseñar, no tenían función pedagógica. (Diseño curricular para la formación docente. Educación Especial. 2009, p. 14).

En 1993, se comienza a hablar de integración escolar y de las necesidades del docente, que ya ve la posibilidad de construir trayectorias de enseñanza y aprendizaje.

Luego se da una nueva etapa inclusiva, en la que el sujeto está por encima de su discapacidad, éste puede aprender, se centra en que puede hacer más allá de su discapacidad. El docente, es un docente dialógico, que habilita al otro como capaz de aprender.

Noción del término “Discapacidad”

La noción de discapacidad, tal como la concebimos, está fundada en las relaciones sociales de producción y en las demarcaciones que la idea de “normalidad” en estas sociedades modernas establece. (Vallejos et al., 2005, p. 37). Es decir, que se enmarca dentro de lo social, desde una mirada basada en lo que le falta al sujeto, en lo que se refiere a “normalidad.”

Vallejos, Indiana (2005), plantea que la discapacidad no está dada en la naturaleza, sino que es una construcción social, distinto al Nosotros, en una relación asimétrica cuyos términos no son reversibles, sino que el Nosotros somete al otro (a examinación, clasificación, corrección hasta su asimilación). (p.75). Es una construcción que resalta el déficit, la falta, lo que no tiene, deja de este modo al sujeto en un lugar de estigma social.

El modelo social de la discapacidad visibilizó las causas sociales, culturales y contextuales de la discapacidad. (Palacios, A. 2008, p. 4). Por tal motivo, es importante tener en cuenta desde que

mirada nos posicionamos frente a la discapacidad, si nos posicionamos desde *la condición de discapacidad*, entonces miramos desde un diagnóstico médico, como el de la deficiencia, y esta se convierte en una identidad de la insuficiencia, de la carencia y la falta de autonomía. Si nos posicionamos y miramos desde la *situación de discapacidad*, entonces se ve reflejado desde la situación que “discapacita”, restringe y/o impide el derecho en igualdad de condiciones. Y, por último, si miramos desde la *posición de discapacidad*, y como expresa Palacios A. (2008), la misma es estructural. (p. 4). La discapacidad se sitúa en las representaciones, en las valoraciones, en la cultura, siendo el resultado de nuestros prejuicios y estereotipos.

Por ellos es importante, tener presente desde que lugar nos posicionamos y miramos para poder abordar la discapacidad, posibilitando des- construir la perspectiva médica para dar lugar al modelo social de la discapacidad.

Hoy nos proponemos pensar a la discapacidad como una producción social, inscriptas en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida cualidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. (Angelino, M. A., 2009, p. 51).

Comprender a la discapacidad como una forma particular de “construir” al otro distinto al nosotros en términos de desigualdad. (Angelino, M. A., 2009, p. 52).

Paradigma de la Discapacidad:

Por su parte, la Ley de Discapacidad N° 9891 (2008), establece la siguiente definición: las personas con Discapacidad que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 1). Pensando a la discapacidad desde la carencia, de la falta, de la diferencia, de aquello que no tienen las personas.

Por lo tanto, siguiendo esta línea, podemos poner en comparación los paradigmas de la discapacidad, “*paradigma del déficit y paradigma de la diferencia*”. En un primer momento, la mirada hacia la discapacidad estaba centrada en el déficit, en aquello que no se puede, lo que falta, así el niño es ubicado en una posición de objeto.

González Castañón, D. (2001), refiriéndose a la discapacidad, la considera como una condición relacional, un producto en el cual una limitación funcional, queda sancionada por un otro: la sociedad (párr. 1).

La mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad sino existe un mecanismo social que la sancione como minusválida. Comprendemos que la discapacitación o la valoración social son procesos que no dependen de una sola persona o un acto, sino que están incluidos dentro del imaginario social. (González Castañón, D. 2001, párr. 2).

Siguiendo al autor, en el paradigma del déficit, la mirada hacia este otro “con discapacidad”, es un juego entre el ver y no ver, corro la mirada de aquello que escapa a la norma, de lo no esperable.

Aquello que falta, comparado desde una lógica cuantitativa, es lo que remite a pensarlo como un mero objeto y el modo de concebirlo, lleva a un hacer ubicado desde este posicionamiento, lo que falta es lo que hay que compensar, reemplazar o asistir.

Así, la falta aparece como un discurso totalizador que inhabilita al sujeto, lo coarta en sus posibilidades de expresión, de ser: lo aliena. Y si se lo piensa desde una postura del tener, aquello que falta, que no está se convierte en una carencia, “un no tener”.

Pensar la discapacidad a partir de las diferencias, es decir, desde el paradigma de la diferencia, requiere un esfuerzo especial tanto en el campo científico como en el socio-político. Este paradigma, procura brindar los apoyos que las personas con limitaciones funcionales necesitan para tener las vidas que ellos quieren tener y pueden sostener. (González Castañón, D. 2001, párr. 10).

Es necesario resaltar, que desde el paradigma de la diferencia se apunta a repensar la idea de sujeto que se venía sosteniendo tiempo atrás, lo que lleva al replanteo de las prácticas y su intervención. Caniza De Páez, Stella (2011), plantea que uno de los compromisos éticos de los profesionales de la salud y la educación actuales, es que los niños y jóvenes de hoy tengan la oportunidad de una mejor calidad de vida. Lograrlo implica reconocerlo en sus singularidades y darles la oportunidad de elegir como vivir. (p. 56). Es decir, que la mirada esté enfocada en la potencialidad de los sujetos, lo que este otro puede lograr y esto, es lo rico del posicionamiento, donde puede pensarse, desde un lugar de habilitación, donde el deseo podría circular y lo novedoso dar lugar.

La discapacidad es, entonces, una categoría social y política. Es una intervención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de la modernidad y en estrecha vinculación a una estructura económica, social y cultural. (Vallejos et al., 2005, p. 38).

Teniendo en cuenta todo lo planteado anteriormente, en relación a esta transformación en las concepciones de la discapacidad y sus implicancias, es que se llega a pensar en el Modelo Social de la Discapacidad. Desde este modelo se considera que las causas que originan la discapacidad no son biológicas, religiosas, ni científicas, sino que son -en gran medida- sociales, históricas y culturales.

Esta perspectiva, pone énfasis en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso. Este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad. Estos propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social. (Resolución 3750/21. 2021, p. 9).

Abordaje inclusivo de la discapacidad

En relación a las concepciones planteadas sobre el término discapacidad, me gustaría poder hacer hincapié a algunos aspectos a tener en cuenta en el *abordaje inclusivo de la discapacidad*, y tomando como referencia a la autora Grosso, Leticia (2017), quien manifiesta que no hay que perder de vista la concepción funcional de la discapacidad en general, y de cada una de las discapacidades en particular. Además, aclara que se trabaja desde el abordaje ecológicos, es decir, que el principal objetivo es el sostenimiento y la optimización de la calidad de vida. Por lo tanto, la ideología de inclusión y el modelo social de la discapacidad, van a estar basada en dicho enfoque. (p. 126).

De esta manera, lo principal que debemos tener en cuenta al momento de realizar algún abordaje en particular, es el constructo de calidad de vida. Puede agregarse que, la calidad de vida hace al bienestar de una persona en relación con diferentes aspectos y facetas de su vida, desde lo físico, pasando por lo psicológico, lo social y hasta lo espiritual. (Grosso, L. 2017, p.127).

Como expresa Grosso (2017), que, en el Enfoque de Calidad de Vida el eje son las personas, no las normas sociales impuesta, el objetivo ya no es rehabilitar, integrar y entrenar exclusivamente para lo laboral, sino trabajar para habilitar, promover el desempeño autónomo de un rol social en base al desarrollo de la personalización y la competencia social de la persona. (p. 127).

De acuerdo con la autora, y que hace alusión al ámbito educativo, que una de las tareas fundamentales es promover en las personas con discapacidad el “deseo” de ser alguien activo en la sociedad, eligiendo y construyendo un estilo de vida, un trabajo, un proyecto personal, en busca de una participación activa.

Por lo cual, en los ámbitos educativos de las zonas rurales, pudo observarse que el docente en sus planificaciones siempre tenía como eje pensar los contenidos que apunten a una mejor calidad de vida, pensando en las competencias necesarias para la vida, tanto para los alumnos con o sin discapacidad.

Seguidamente, tendré como referencia al psicólogo Rocha, Marcelo, quién hace referencia en su libro *“La convivencia como base de la inclusión escolar”*, sobre como pensar la discapacidad.

Primeramente, tener presente que este término no será utilizado para rotular o nominar a los niños, sino que es un campo que requiere seguir siendo indagado.

Rocha, Marcelo (2022), refiere que ninguna condición o problemática subjetiva deberá ser puesta por delante del sujeto que tiene un nombre propio y una historia que lo determina. (p. 130). En este sentido, podremos pensar primero en el sujeto, sin poner de ante mano aquello que no tiene, lo que falta, sino que, posibilitar sus capacidades. Un sujeto que debe ser llamado por su nombre y no por su discapacidad. De esta manera, se podrá realizar un abordaje adecuado pensando en el sujeto. Esto es tan importante, ya que requiere que se multiplique en cada sujeto de la educación, en los diferentes actores institucionales, ya que los alumnos se van construyendo en estos espacios a través de una mirada habilitadora por parte del docente.

La discapacidad es una condición “real” que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción de éste con su entorno, y que puede –o no- generar efectos en su propia subjetividad, su contexto familiar y sobre las relaciones que establezca con su entramado social. (Rocha, M. 2022, p. 130).

En este sentido, el autor refiere, que lo real de la condición discapacitante pone a prueba constantemente la fortaleza psíquica de todo aquel que la padece. Las marcas que deja el déficit intervienen en el proceso de constitución subjetiva. (Rocha, M. 2022, p. 130).

Por lo tanto, esto será fundamental para los docentes en el ámbito escolar. Parafraseando al autor, si la mirada es corrida de la falta, el prejuicio, el temor, lo que no puede, entonces el niño será

mirado desde la posibilidad y podrá el docente habilitar, sostener y luchar contra las dificultades que impone la discapacidad.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO:

Tipo de Diseño:

Lógica cualitativa, descriptiva.

Dicha investigación pretende abordar, siguiendo a Taylor, S. y Bogdan, R. (1986), que “la metodología cualitativa es la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable;” (p. 20). De este modo, se podrá investigar las representaciones sociales que tienen los docentes de Educación Primaria con Orientación Rural acerca de la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes de zonas rurales.

Sigue una línea de investigación descriptiva, ya que la misma consiste en decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Se centran en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, un hecho o situación que ocurre. (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2003, p. 117-120). Por lo tanto, el objetivo general será describir las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la inclusión escolar de niños/as con discapacidad en escuelas comunes rurales.

Universo:

Docentes de educación primaria con orientación rural que trabajan en escuelas comunes rurales cercanas al ejido de Colonia Cerrito.

Unidad de Análisis:

Docente de escuela rural cercana al ejido de Colonia Cerrito, que hayan realizado o no inclusión escolar con niños/as con discapacidad en escuelas comunes rurales.

Unidad de Estudio:

Escuelas comunes rurales cercanas al ejido de Colonia Cerrito, Dpto. Paraná, Entre Ríos.

Muestra:

El presente trabajo presenta una muestra no probabilística, la cual son de gran valor, pues logran-si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo-obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos. (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2003, p. 327).

Siguiendo a Sabino, Carlos (1996), en relación a las muestras que más se utilizan, tomaré como criterio las muestras intencionales, las cuales escogen sus unidades de manera completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que resulten de relevancia para el investigador. (p. 128). En este caso, se tendrá en cuenta al docente que haya realizado algún proceso de inclusión en dichas escuelas rurales, ya que será de gran utilidad.

Por lo tanto, la siguiente muestra estará conformada por docentes de educación primaria con

orientación rural, de las siguientes escuelas comunes cercanas al ejido de Colonia Cerrito: Escuela N° 25 “Eduardo Racedo” (Personal Único –PU-); Escuela N° 147 “Joaquín V González” (Personal Único –PU-); Escuela N° 172 “Catamarca” (Personal Único –PU- Docente y docente de Educación Física y Música); Escuela N° 121 “Sor Juana De La Cruz” (Personal Único –PU-); Escuela N° 47 “Las Tamberas” (Personal Único –PU-); Escuela N° 37 “Estanislao Soler” (Directora y a su vez docente de grado, maestra jardinera y dos docentes de grado. Es una escuela de cuarta categoría); y Escuela N° 45 “José María Paz” (Directora PU, docente de Educación Física y Música).

Técnicas de Recolección de Información:

La recolección de datos es fundamental, ya que, siguiendo la lógica cualitativa, se podrá obtener información de sujetos (docentes), comunidades, contextos, variables o situaciones en profundidad, en las propias “palabras”, “definiciones” o “términos” de los sujetos en su contexto. (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2003, p. 450). Es importante, identificar las técnicas para obtener dicha información, en esta investigación se utilizarán:

Observación Participante: Guber, Rosana (2001) afirma que:

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada. (p. 55).

De este modo, podré insertarme en las aulas, donde el docente acciona a diario su rol, su modo de vincularse con el estudiante, su vivencia en relación al estudiante con discapacidad, teniendo en cuenta el “estar dentro” del contexto a ser investigado.

La observación cualitativa (observación participante) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2003, p. 458).

Por lo tanto, se tendrá presente que lo que se va a observar será:

1. Espacio áulico donde se encuentran los actores involucrados de dicha investigación.
2. El modo de relacionarse entre docente y estudiante.
3. Qué le sucede al docente frente al niño con discapacidad.
4. Estrategias implementadas en los proyectos individuales para la inclusión (en caso de haber inclusión escolar).

Teniendo en cuenta los registros y notas que se realizarán durante la observación.

Entrevista: *“es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación”*. (Sabino, C. 1992, p. 167). Dicha técnica será de gran utilidad para los objetivos propuestos de lo que se pretende investigar, estableciendo un diálogo con los informantes

para recabar información.

Se utilizará una entrevista no estructurada focalizada, la cual permite tener un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. El entrevistador deja hablar sin restricciones al entrevistado, proponiéndole apenas algunas orientaciones básicas, pero siempre se vuelve a centrar la conversación sobre el tema a investigar. (Sabino, C. 1992, p. 171).

Será pertinente, ya que permite el diálogo más profundo, observar no sólo las respuestas, sino que sus actitudes y formas de pensar.

Técnicas de Análisis de Información:

Para dicha investigación se utilizará la técnica de “Análisis de la entrevista. Frases significativas”, de Díaz, Raúl y Badano, María Del Rosario. Seminario de apoyo a Tesista. Ficha de cátedra. (FTS - UNER).

La misma permite no perder nunca de vista en el material recolectado, el punto de vista de los sujetos entrevistados.

Primeramente, se tendrá en cuenta la ESCUCHA, en la cual podemos reflexionar sobre lo que escuchamos, también podemos emocionarnos, en ocasiones, sufrimos, y reímos.

DESGRABACIÓN es un segundo trabajo de la escucha de la entrevista, donde la transcripción es la aparición de la voz sin connotación y la desaparición de lo gestual, por lo que el discurso se reduce a una oralidad gobernada por la escritura. Por lo cual, tendremos en cuenta, los códigos de anotación de las pausas, énfasis, gestos, movimientos del cuerpo, tonos, etc., por lo cual podemos recuperar ironías o dramas, tragedias o distensiones. Esto nos dará herramientas para la comprensión

Las PREGUNTAS, en relación de intervenir con interrogantes la palabra del otro, de que queremos preguntarle a ese texto, la entrevista como texto para poder destacar qué de lo que dice tiene que ver con aquello que queremos saber y qué cosas están pugnando porque le demos un lugar, aunque no lo hayamos preguntado.

Teniendo en cuenta las OPERACIONES, las cuales actúan sobre el texto desgravado, en relación a temas y modos.

Por TEMA, hace referencia a las dimensiones argumentativas sobre el tema a investigar en particular y emergen de nuestro trabajo de análisis categorías temáticas que organizan ejes de descripción e interpretación. De esta manera, la descripción será el análisis, y no podrá separarse de la interpretación.

Por MODO, hace referencia a los conceptos cercanos a la experiencia. Por lo cual, se sugiere utilizar como recurso técnico resaltar algunas partes de la entrevista, ya que nos indica que se habla de algo-temas, pero lo que se dice está ligado a un significante, y no a otro, para esa persona.

Estos significantes, como oraciones cortas, son expresiones que dan sentido y a su vez son el corazón del análisis. A las cuales llamaremos categorías de sentido, las que darán a la entrevista la significación.

Por último, se realizará la DESCRIPCIÓN ANALÍTICA, lo cual da cuenta de un relato continuo de las diferentes significaciones, es un documento escrito por el entrevistador fundamentado por la oralidad del entrevistado/a.

Este documento, es el producto articulado entre temas y modos bajo la mirada ordenadora del objeto de estudio. Luego del trabajo "fino" de ubicar y articular las categorías de sentido (Plurigrado/Diversidad; Vínculo/Transferencia; Representación Social: Inclusión y Discapacidad; “¿No sentirse preparado?”; Diagnóstico y su significado; y Trayectoria Escolar: “cómo pueden”) con las temáticas, y en función del tema y del objeto, se confeccionará una descripción que llamaremos analítica.

CAPÍTULO IV: DESARROLLO DEL INFORME:

Descripción general de los espacios educativos:

El presente trabajo de investigación posibilitó describir y realizar un aporte sobre las representaciones sociales que poseen los docentes de educación primaria de zonas rurales en relación a la inclusión escolar de niños/as con discapacidad.

Al respecto conviene decir que, de los nueve docentes que conformaron la muestra, solo algunos tuvieron la experiencia de realizar procesos de inclusión, y los demás, pudieron aportar lo que representa para ellos el concepto de inclusión y el término discapacidad.

En esta investigación, para la recolección de información se utilizó la técnica de Observación Participante y de Entrevista no estructurada.

En relación a la observación participante, se pudo ver reflejado al insertarme en el espacio áulico, el accionar del rol docente y su modo de vincularse con los estudiantes. En estos casos, cada escuela rural tuvo su particularidad.

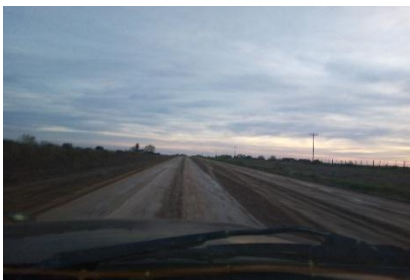
Primeramente, realizaré una *descripción de cada una de las escuelas* en las que pude insertarme como observadora participante, para luego realizar el análisis de dicha observación en general y de las entrevistas realizadas, para las mismas, se utilizó la técnica de “análisis de las entrevistas a través de frases significativas”.

Se comenzará con la *Escuela N° 45 “José María Paz”*, ubicada frente a ruta provincial N°8 en el pueblo de General Paz, cercana a la ciudad de Cerrito. Fue fundada en el año 1886. En dicha escuela, la mayoría de los estudiantes viven en el mismo pueblo. Se pudo observar que los estudiantes y las familias de los mismos se encuentran en este espacio escolar para socializar, donde se sienten valorados, escuchados y contenidos.



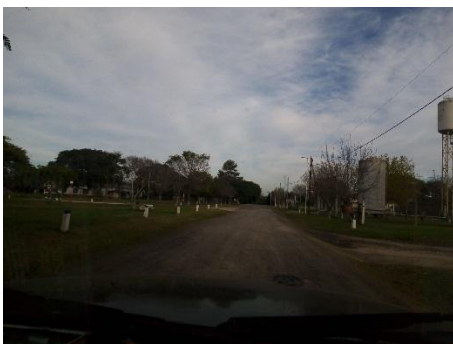
Además, la escuela es de PU (Personal Único), es decir, la directora es a su vez docente de grado, desde nivel inicial hasta sexto grado de la escolaridad primaria. Cuenta con dos docentes del área estético - expresiva (música y educación física) y asisten 13 estudiantes.

Luego, *Escuela N°172 “Catamarca”*, de Colonia San Martín, ubicada a 10 kilómetros de Colonia Cerrito, con camino de broza.



Es importante mencionar, que los días de lluvia el camino es intransitable, lo que causa que los estudiantes no puedan asistir a clases. La escuela está rodeada de chacras destinadas a la siembra de soja, criaderos de pollo, tambos y ladrillerías. Además, no cuentan con transporte público, por lo cual los estudiantes concurren con vehículos particulares. Funciona en el turno mañana. A la misma asisten 3 estudiantes y también es de PU, donde cuenta con dos docentes del área estético - expresiva (música y educación física).

También, se pudo observar la *Escuela N° 37 “Estanislao Soler”*, la cual se encuentra en Puerto Curtiembre, a 23 kilómetros de Cerrito.



El acceso a la escuela es complicado por el estado del camino, particularmente los días de lluvia.

La escuela es el único espacio educacional que permite concentrar las necesidades de la población. La misma es de cuarta categoría, es decir, con directora y a su vez se encuentra a cargo de dos grados, dos docentes de grado más, profesores de las áreas estético - expresiva como, educación tecnológica, musical, física y artes visuales, maestra jardinera y bibliotecaria.

La *Escuela N° 121 “Sor Juana De La Cruz”*, se encuentra ubicada entre Puerto Curtiembre y paraje las Tamberas. Cuenta con una matrícula de 18 estudiantes. Posee maestra jardinera, la cual es itinerante, es decir, los estudiantes de nivel inicial tienen una semana por medio.

La mayoría de los estudiantes que allí asisten, viven en los tambos donde trabajan sus padres, por lo cual, estos estudiantes son llamados golondrinas, es decir, que según el trabajo actual que posean los papás, va a ser su lugar de residencia temporal.



Seguidamente, la *Escuela N° 47 “Juan María Gutiérrez. Las Tamberas”*, que se encuentra en Paraje Las Tamberas a 14 kilómetros de Cerrito, los tres accesos que existen para llegar a la escuela son inundables, uno es el puente, y los otros dos son, uno por Colonia Sedna que tiene alcantarilla y el otro es el que se encuentra enfrente de la escuela Catamarca, lo cual hace imposible el acceso cuando llueve. Es una escuela de PU, a la cual asisten cuatro estudiantes. Una niña de nivel inicial, un niño de primer grado, uno en segundo y otro en tercer grado.



La escuela tiene 133 años aproximadamente, ya que no hay un registro de resolución de la creación de la misma.

Escuela N° 147 “Joaquín V González” y *Escuela N° 25 “Eduardo Racedo”*, se encuentran ubicada a aproximadamente entre 6 y 8 kilómetros. Ambas poseen muy poca matrícula, entre 3 y cuatro estudiantes en cada una. En estas escuelas, puede destacarse que asisten grupo de hermanos y/o primos a la escuela, los mismos son residentes del lugar, hasta han ido varias generaciones a las escuelas.



Los docentes de orientación rural de las escuelas seleccionadas, muchas veces trabajan en equipo, proponiendo proyectos a llevar a cabo, con el fin de que sus alumnos socialicen con otros niños.

Por lo que se refiere, en las diferentes escuelas rurales cercanas al ejido de Colonia Cerrito, se pudo observar que el accionar docente es una red entre las mismas, si bien la gran mayoría son escuelas de Personal Único, trabajan en equipo, realizan proyectos, planificaciones, las cuales son flexibles, hacen referencia al contexto y a las particularidades de cada escuela. También son destinadas a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Descripción Analítica:

Plurigrado/Diversidad:

Existe algo en particular que comparten todas estas escuelas y hace referencia al plurigrado, donde podré compartir su modo de trabajo en sus decires: *“Los estudiantes están todos en la misma aula. La institución cuenta con dos espacios áulicos, pero están todos juntos, ya que soy la única docente. Trabajo como puedo, ellos también ya están acostumbrados a trabajar así. Voy seleccionando los contenidos de acuerdo al nivel y al grado que esta cada chico también. Por ejemplo, trato de separar lo que es primer ciclo de segundo ciclo.” “Doy un solo contenido para primer ciclo y lo voy complejizando de acuerdo al grado y al nivel, y a lo que el chico pueda llegar a hacer. Y lo mismo con segundo ciclo.”* (E. D 1). *“Soy la docente de todos los grados. Se hace difícil cuando son todos los grados activos. Esta es la única escuela rural que tiene tantos chicos, casi todas tienen tres o cuatro, más de eso no pasa. Emm, esta escuela siempre tiene muchos chicos, y este normalmente esté funcionando casi todos los grados. Por ejemplo, me ha pasado, y yo me doy cuenta que, y lo he expresado siempre a la supervisora que, yo siento, por ejemplo, que mi rendimiento, obviamente, es superior cuando tengo menos grados. Porque a veces, cuando uno tiene un plurigrado, se trabajan muchas cosas en común, por ejemplo, si vas a dar SUSTANTIVOS, lo vas a poder dar en todos los grados. Después, se va dando un grado de complejidad a medida que el grado va avanzando. A ver, algunas cosas si son difíciles, algunos van a decir es una desventaja y otros una ventaja, depende del punto de vista en que lo veas.”* (E. D 6). *“La escuela rural pasa por otro montón de lugares, acá los gurises no están acostumbrados a trabajar adentro, en la casa viven afuera, entonces yo empecé a hacer otros hábitos, pero como en el verano hay muchas víboras, yarárás, acá en el patio, entonces casi que nos los dejo salir, entonces empiezan a pensarse como que es todo un espacio en los que también puedo hacer cosas, este, y si salimos y vamos a la huerta todos participan desde la jardinerita, todos tenemos que hacer, y a ellos les gusta estar afuera, aman estar afuera.”* (E. D 7).

Claramente, se ve reflejado que cada vez que el docente planificaba, se observaba que todos los estudiantes participaban de la misma actividad, pero siempre teniendo en cuenta que, cada uno va trabajando acorde a sus modos y tiempos de aprendizaje.

Cada docente, en su rol logra estar atento y cuidar la trayectoria escolar de cada uno de sus estudiantes, observando indicadores de progresos o no en los aprendizajes.

Durante el año llevan a cabo diferentes encuentros con sus estudiantes en algunas de las escuelas, con el fin de poder socializar con otros, festejar eventos particulares como el día de la infancia. Es importante mencionar, que en estos encuentros que realizan, se pudo observar que parecen una sola escuela, ya que en ese momento todos comparten al mismo tiempo y sus referentes docentes son para todos igual.

Boix (2011) plantea:

“la diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que

simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos.” (Boix, 2011, citado por Mercadal Lema, M. 2019, p. 51).

Tomé, José María (2017), plantea que la perspectiva de atención a la diversidad desde el punto de vista educativo, en la segunda década del siglo XXI, deja de ser rehabilitadora, funcional, basada en el paradigma del déficit, como así también individual curricular, fundamentada en el paradigma de la integración, para ser definida desde el punto de vista curricular social. (p. 21).

Cuando estamos en la escuela, proyectamos, lo hace la institución con todos sus docentes, del mismo modo en que lo hace cada uno de ellos al interior del aula. Lo hacemos, y no advertimos que se trata de operaciones que requieren una organización previa de singular importancia para que tenga buen fin. (Limeres, Nora, 2017, p. 143). En el interior de las escuelas rurales, los docentes proyectan en conjunto con los docentes de otras escuelas, ya que muchas veces se encuentran solos planificando.

La atención a la diversidad, refiere Limeres, N. (2017), en la escuela inclusiva ya no es un pedido, se ha posicionado en normas legales y en discursos políticos. La inclusión es un proceso de intervención educativa que nunca se da por concluido. (p. 148).

La escuela, esa institución cuyo mandato inequívoco sigue cumpliendo desde su fundación, en no pocas ocasiones permanece renuente a percibir la diversidad del alumnado como un factor de valor que potencia la tarea del aula, permaneciendo en la incertidumbre, que aquélla le representa frente a la toma de decisión sobre cómo enseñar.

El pensamiento que aboga por permanecer en la homogeneidad para favorecer a la mayoría de los alumnos del aula se enfrenta con fuerza al reconocimiento de la diversidad de las formas de aprender y se instala en la exclusión. (Limeres, N. 2017, p. 148).

En el escenario rural de las escuelas que allí se encuentran, es casi imposible pensar en la homogeneización del alumnado, ya que el espacio áulico en que transitan los docentes y alumnos, permite pensar en la complejidad y particularidad de cada sujeto, ya que, en una misma aula, se encuentran sujetos de diferentes edades e intereses, distintos modos y tiempos de aprendizajes.

Vínculo/Transferencia:

En relación al modo de vincularse, se observó que los estudiantes se sienten cómodos y felices en el espacio escolar, ya que, al llegar, sus rostros lo demostraban, y en ocasiones, al llegar el viernes, donde la o él docente decía “*Buen fin de semana, nos vemos el lunes*”, muchos preguntaban - *¿qué mañana no tenemos clases?...* esto da cuenta de un buen vínculo, tanto con el docente como así también, el lugar que ocupa la escuela.

En esta trama vincular, se observa cómo se va construyendo el vínculo entre los diferentes actores institucionales, es un entretejido, donde el docente logra mirar a cada estudiante como diferentes unos de otros, cada uno con sus posibilidades y capacidades, potenciando en ellos lo que pueden lograr, estudiantes con historias de vidas distintas, pero importantes para su docente.

De acuerdo con Mercadal Lema, M. (2019), al pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la diversidad que caracteriza al aula multigrado, se fortalece el vínculo entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, en diferentes aspectos: entusiasmo, interés, curiosidad, respeto, participación (sentimiento de pertenencia), confianza, pensamiento creativo, autoestima, autoconocimiento y conocimiento del otro. (p. 55).

Así mismo, las lógicas de socialización, subjetivación y estrategias de los sujetos no se construyen en el vacío social. Estas se producen en escuelas concretas, en dichas escuelas rurales, donde el espacio de socialización y construcción vincular con otros se posibilita ahí. De este modo, la institución escolar funciona como constructora de subjetividad, a través de distintos mecanismos y significaciones, como el lenguaje escolar, los modos, tienen incidencia en la autoestima escolar que cada estudiante internaliza en su tránsito por el sistema escolar. (Kaplan, Carina V. 2009, p. 44).

En los casos de los docentes que en el aula están frente a niños con discapacidad, presentaron modos de trabajo de enseñanza y aprendizaje diverso, muchos a través de materiales concretos, otros en lo que no se utilizaba el registro gráfico, sino que, a través de la oralidad, plasmado en el PPI (Proyecto Pedagógico Individual), y pensado para ese estudiante en particular.

Siguiendo a Tomé, José María (2017), podemos decir que cada docente “por cuestiones contextuales que, al condicionar dicho proceso, le dan la posibilidad, a su vez, de abordar a la diversidad de los alumnos desde perspectiva diferentes.” (p. 25).

Algo semejante ocurre con la transferencia, es decir, “el vínculo tierno del paciente con el médico se repite de manera regular con cada nuevo caso. Llamamos transferencia a este nuevo hecho, que puede presentarse como un tormentoso reclamo de amor o en formas más atenuadas. (Freud, Sigmund, 1916-17, pp. 401-402).

Freud, S (1916-17), sostiene que la transferencia surge en el paciente desde el comienzo del tratamiento y durante un tiempo constituye el más poderoso resorte impulsor del trabajo. (p. 402). Desde esta perspectiva, el vínculo creado entre docente y estudiante, posibilitará un gran trabajo, reconociéndose cada uno en ese trabajo que se produce en el interior de las escuelas rurales.

“Vivimos enredados en las profundas redes de los vínculos con otros; pero sólo allí y desde allí emergemos en lo que somos.” (Rocha, M. 2022, p. 69). Es tan valioso, el vínculo que emerge y puede observarse en la relación con los estudiantes, lo cual posibilita momentos de aprendizaje, de confianza, de convivencia para crear lazos sociales.

Siguiendo al autor, existen dos realidades diferentes dentro de la comunidad educativa en torno a los llamados “niños incluidos”, están aquellos cuyas trayectorias educativas se han construido desde una cierta naturalidad (sin ningún tipo de mediación profesional o institucional) en los vínculos creados, y hay muchos otros que han necesitado de apoyo y adaptaciones. (Rocha, M. 2022, p. 71).

Rocha, M. (2022), sostiene que en la escuela conviven estos dos tipos de vínculos, y más allá de que la presencia del adulto se dirija a regular las relaciones entre los niños, siempre habrá situaciones que se darán de modo natural y otras, de forma artificial. (p. 71). En las escuelas rurales que formaron parte de dicha investigación, y en conjunto con la información brindada por los docentes entrevistados (que llevaron a cabo un proceso de inclusión con niños/as con discapacidad), dan cuenta del vínculo que se crea entre los niños, del lazo social y de forma natural, aunque, podría decirse que media el adulto (docente) cuando, muchas veces, los niños quieren ayudar demasiado a sus compañeros, cuando ellos en realidad, no la necesitan, o les enseñan a poder preguntar primero antes de brindar la ayuda.

Como puede apreciarse, queda claro de qué se trata de un vínculo de connaturalidad. Tiene que ver con un tipo de relación vincular que se construye sin mediación, sin intervención sobre el ambiente y el niño. (Rocha, M. 2022, p. 71).

Por ejemplo, dice el autor, una escena connatural será aquella que contenga plasticidad y creatividad para lograr que un alumno pueda aprender. (p. 72).

Por consiguiente, el autor se pregunta ¿por qué algunos niños corren mejor suerte que otros en la posibilidad de construir vínculos? Sin duda alguna nadie puede elegir a priori las características del grupo y la docente que le tocará a un niño que comenzará su proceso de inclusión educativa. Lo más cercano que la familia podrá hacer es elegir la escuela, si es que ya no ha sido rechazada su propuesta por la mayoría. (Rocha, M. 2022, pp. 72-73).

En el caso de las familias que asisten a las escuelas rurales, no tienen elección, sino que asisten a la escuela más cercana a su domicilio en la ruralidad.

Además, y de acuerdo con el autor, es importante mencionar que lo primero que debe vivenciar el docente de su alumno “incluido” es un conocimiento connatural, ya que esto le permitirá conocer a su alumno de manera más sensible, natural y desprovisto de todo prejuicio conceptual.

Ya que, si lo hace desde lo conceptual, se producirá un quiebre a la posibilidad de lo sensible, y sólo lo conocerá desde lo que tiene y se pierde la espontaneidad del encuentro. (p. 73).

Representación Social: Discapacidad e Inclusión Escolar.

En estas representaciones sociales, muchas de las frases que pretendo compartir dan cuenta de lo que para los docentes refiere y/o representa la inclusión escolar de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes rurales, como así también, como la construyen en torno a sus experiencias.

En los diferentes decires de los docentes, se logra identificar significados en torno a la discapacidad y su relación con los procesos de inclusión.

Como: *“Le hacemos un bien a ese chico que incluimos, pero es como que le estamos sacando también en una parte a los otros chicos.” “Al tener un chico con discapacidad, a mí me ha demandado más tiempo, para que logre los objetivos, porque me parece que incluir a un chico solo por incluirlo, no tiene sentido. Me parece que es una falta de respeto, si le doy a todos los chicos lo mismo.”* (E.D 2).

“Inclusión es todo. El docente, ósea, inclusión es toda la escuela. Y cuando vos recibís a los chicos vos tenés que atenderlos a todos. Todos por igual significa no darle a todos los mismo, es respetar sus tiempos, es respetar su trayectoria escolar, sus procesos de aprendizajes.” (E.D 3).

En este sentido, el docente reconoce que cada estudiante requiere un modo particular de trabajo, pero que al trabajar con el estudiante con discapacidad descuida a los otros. De esta manera, podemos hacer hincapié, a lo que propone RREI (Red Regional por la Educación Inclusiva), en relación a una educación inclusiva y de calidad. Donde, el sistema educativo debe ofrecer una respuesta educativa personalizada, en lugar de esperar que los alumnos encajen en el sistema, reconociendo la capacidad de cada persona para aprender.

Más precisamente, cuando nos encontramos con estos docentes predispuestos a brindar planes de estudios flexibles pensados en las capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Además, muchos de sus estudiantes no presentan discapacidades, pero pueden evidenciar que requieren otros tiempos y modos de trabajo.

A su vez, otra docente refiere a: *“Lo hemos tenido a “S”, con él fue todo un aprendizaje a nivel institucional y a nivel docente, aunque tuvimos que inclusive hacer una rampa, que como él tenía problemas para desplazarse, hicimos una rampa en la entrada de la escuela que va hasta el jardín.” (E.D 3).*

“Mi escuela no está preparada, si yo tuviera un chico con dificultad motora, no podría entrar a la escuela, vos lo viste, por empezar. Porque esos escalones que están hechos no están pensados para la inclusión, están pensados solamente para que el agua no entre en la escuela.” (E.D 7).

Estas frases las seleccioné para poder poner en tensión desde la infraestructura edilicia, pero que nos invita a reflexionar a lo que realizamos como cambios estructurales pensando en otro diferente que requiere otros modos, pero por el hecho de que, en el primer caso el niño asistía a la escuela. Pero en el segundo caso, al no asistir un estudiante con discapacidad motriz no se es pensado.

Schorn, Marta (2009), expresa que la sociedad aún no está preparada para encarar el tema de la discapacidad, describiendo las barreras psicológicas en la comunidad. Se apela a que todavía no están dadas las condiciones para la construcción de rampas o no hay presupuesto para la instalación de baños adecuados en instituciones oficiales. (p. 13).

Puede agregarse que, ambas experiencias pueden visibilizarse como un modo de, por un lado, visibilizar la barrera física y posibilitar soluciones, y en otra donde la barrera física está, pero como a nadie le impide el ingreso no es necesario pensarlo como una posible solución de accesibilidad para otros. Aunque, comprendiendo el contexto en que se encuentra inmersa la escuela, es necesaria la creación de dicha barrera en la puerta para que no ingrese el agua los días de lluvia. (Puede verse en el anexo de la fotografía de la Escuela N°47 “Las Tamberas”).

Siguiendo el texto de “Ciudades accesibles: intervenciones en la espacialidad de lo público”, entendemos la accesibilidad como una problemática transversal a las diferentes esferas de la vida de los sujetos: las barreras físicas (en estos casos), comunicacionales y culturales. Por ellos las definimos como un proceso complejo para hacer posible que todos usemos los espacios. (Fernández, María

Eugenia et al., 2005, p.101).

En relación al término discapacidad, podemos referir a las siguientes frases, que representan para cada docente según sus experiencias.

“Si me traen un chico discapacitado, no tengo miedo, tal vez no sepa tratarla al momento...no es algo que sea una barrera para mí sino todo lo contrario, un desafío más.”

“La discapacidad no es ajena a mí.” (E.D 3).

“En las escuelas de campo se puede hacer magia con los chicos con discapacidades, porque se prepara el ámbito para ese niño, porque somos escuelas muy pequeñas y podemos hacerlo.” (E.D 7).

“Discapacidad, para mí es..., no es, no poder. Todos somos seres individuales, particulares, cada uno tiene sus virtudes y capacidades...” (E.D 9).

“El tema es en como vos encarás esa discapacidad en el aula, lo peor que puede hacer un docente es marcar esa diferencia.” (E.D 8).

Es necesario mencionar los modelos de discapacidad a lo largo de la historia, lo cual contribuye al análisis de las frases anteriores seleccionadas. Donde, refiere al primer modelo, que se llama “de prescindencia”, es decir, la etapa de las explicaciones místicas y pre científicas en general, y en que las personas con discapacidad se consideraban innecesarias para la comunidad. Denotando un perfil de dependencia, sometimiento, caridad y asistencia.

Un segundo modelo, que se asocia a lo normalizador – rehabilitador. Es decir, que su fin es “normalizar” a las personas con discapacidad. Sin importar, sus intereses y deseos.

Por último, el tercer modelo, llamado “Social”, el cual hace referencia a pensar a la persona con discapacidad como autónoma para decidir respecto a su propia vida, y por supuesto, centrarse en eliminar cualquier tipo de barrera. (Palacios, A. 2008, citado por Grosso, L. 2017, pp. 110-111).

De esta manera, en el relato propuesto, se ve identificado una postura de estos docentes desde el *modelo social*, mirando a la persona con discapacidad con sus habilidades, potencialidades y capacidades para poder llevar a cabo todo lo que se va proponiendo.

Desde esta postura y en relación a las frases significativas seleccionadas, pensamos a las personas con discapacidad, en pleno ejercicio del derecho a la educación, de acuerdo con la Resolución 3750/21 (CGE), donde cita que, la “*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas* de hacer efectivo que los Estados Partes aseguren una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás.” (p.8).

En estos casos particulares, las personas con discapacidad de zonas rurales, tienen el derecho de acceder a dichas escuelas comunes rurales, ya que, además, son las únicas que se encuentran cercanas a sus domicilios.

Pensar la discapacidad desde el Modelo Social apunta a considerar que no sólo es posible, sino también, absolutamente viable, su autonomía para decidir respecto de su propia vida; y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, y en el imperativo de brindar una adecuada

equiparación de oportunidades y todos los apoyos que permitan y mejoren su funcionamiento. (Grosso, L. 2017, p. 111).

Sin embargo, en las siguientes frases “...*por su condición no avanza*” (E.D 3) ... “...*el mayor problema que tienen ellos, es el poder expresarse y de forma adecuada, no se entiende el habla de ellos, ósea, pobrecitos...*” (E.D 2), puede identificarse el segundo modelo, el “normalizador”, es decir, que su mirada está centrada en el déficit, en aquello que no puede lograr la persona, que el problema lo tiene la persona.

Siguiendo el texto de “La producción social de la discapacidad”, podemos relacionarlo con lo que se plantea entre el discapacitado con respecto al no discapacitado, es decir, aquello que podría haber tenido, pero no tiene, aquí la discapacidad se define a partir de la carencia, de la falta, de la diferencia, enfatizando el déficit, aquello que les falta a las personas. Deja de mirarse desde lo social, para ser sólo biológico e individual, como una deficiencia. (Vallejos, I. 2005, p.33).

En esta representación de la discapacidad existe una regulación y un control de la mirada que define quienes somos y como son los otros. (Duschatzky, S.; Skliar, C. 2000, p. 3). Es decir, este otro diferente, como portador de las fallas sociales. Siguiendo a los autores, este tipo de pensamiento implica, que la pobreza es del pobre, que la deficiencia es del deficiente, siempre está cargado según la mirada de uno hacia lo que percibe el otro, siendo negativo lo que irrumpe la aparente “normalidad”.

Por lo tanto, desde esta mirada, se puede relacionar que, portar un déficit implicaba, según la época, ser “despreciados”, adorados, compadecidos, aniquilados o temidos. La idea de déficit, se construye con relación a cierto patrón que no tiene nada de natural. (Terzaghi, María A. 2013, p. 29).

Acerca de la inclusión escolar, muchos docentes pudieron reflejar en sus relatos sus incertidumbres, sus sentimientos, y todo lo nuevo que fueron aprendiendo en los nuevos desafíos que experimentaban.

La inclusión pensada como un desafío, nos lleva a poner mayor énfasis en la relación entre trayectoria, sujeto e identidad propuesto por las autoras Nicastro, S., y Greco, B. (2012), quienes manifiestan que el modo de concebir cómo un sujeto se constituye define la acción y el trabajo en torno a las trayectorias educativas. (p.59).

Somos continuidades, pero también rupturas. Por lo tanto, la identidad se vincula a cómo nos pensamos a nosotros mismos, lo que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez, inacabadamente, que no está aquí todavía, que está por ser. (Nicastro, S., y Greco, B. 2012, p. 60).

En este sentido, necesitamos de otro, u otros que pensaron en uno, narración de lo que somos autores en construcción con otros.

De acuerdo con las autoras, un alumno, se instituye-se piensa a sí mismo-cuando un maestro y una institución lo piensan, lo conciben, le hacen un lugar en un ordenamiento simbólico e imaginario. Pero es un lugar pensado por otros que está en parte ya diseñado, a medias concebido, siempre permanecen espacios de indefinición por donde cada sujeto irá delineando lo suyo. (Nicastro, S., y Greco, B. 2012, pp. 61-62).

En este caso, aquellos docentes que lograron pensar y narrar en cada uno de sus estudiantes, en cuanto sujeto en situación con otros (subjetividad) y como huellas o marcas (subjetivación).

La subjetivación en cuanto proceso, es lo que va haciendo a un sujeto en todo proceso, en una relación de habilitación con otro, es en el lazo que libera y no en el sujetamiento que inmoviliza. La subjetivación es, una des-naturalización, un desplazamiento en relación a un “sí mismo” no interrogado, es el abandono de una supuesta esencia para encontrarse en el pensamiento y la palabra. Por ello, la subjetividad requiere de la palabra de otro, pero supone el rechazo a la repetición de esta palabra. (Nicastro, S., y Greco, B. 2012, p. 67).

En este sentido, la subjetividad, permite reconstruir en base a ese discurso de la palabra de otro, pero que, a su vez, no debe copiar el molde.

En las diferentes situaciones donde se llevó a cabo un proceso de inclusión, puede decirse en relación a las entrevistas realizadas, los niños/as con discapacidad en su lugar de autoría fue sólo de mero espectadores de lo que de ellos hablaban o hacían en referencia a sus trayectorias educativas, aunque su intención fue construir herramientas, desempeñar habilidades para que puedan desempeñarse de manera autónoma.

El sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo por el cual se “hace” ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación con otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar. Ello demanda, por supuesto, de otros con quienes efectivamente sea posible habitar mundo, es decir, construirlos, pensarlos y, en el mismo trazo, constituirse en habitante. (Nicastro, S., y Greco, B. 2012, p. 68).

Las siguientes frases fueron seleccionadas para dar cuenta lo que dicho concepto representa en los docentes de orientación rural.

“Si hay estudiantes con problemas de aprendizajes, que han necesitado intervención de algún profesional.” (E.D 1).

“Siento que nos hacen falta más herramientas a la hora de atenderlos a esos chicos en proceso de inclusión.” (E.D 2).

“Bueno “S” era especial viste, él tal vez al tener problemas de motricidad, no te podía escribir, pero él te narraba cuentos o historias que quedabas asombrada.”

“Inclusión es toda la escuela...cuando trabajas con cada uno y le das lo que necesita.” (E.D 3).

“Primero sentí miedo, porque no sabíamos cómo.” (E.D 4).

“...yo siento que como incluir es que el chico participe de lo demás, tendrá todas sus posibilidades, quizás menos o más, tendrá capacidad para hacer una cosa que los otros chicos no pueden.” “No es tenerlo como que es el grado y él”. (E.D 5).

“y si me tocara realizar un proceso de inclusión, tendría que buscar la forma de prepararme, no es que lo tendría que rechazar, no me ha tocado.” (E.D 6).

“Uno trabaja de manera personalizada. Entonces que trabajo yo con “C”, que es mi alumno con muchas dificultades, primero trato de buscar cosas que, porque mi miedo es este, saturarlo, cansarlo, defraudarlo, hacerlo fracasar y que se dé cuenta él que está fracasando.” (E.D 7).

De esta manera, las frases nos invitan a reflexionar y poner en diálogo el concepto inclusión educativa, por lo que, primeramente, describiré con palabras de Tomé, José María (2017), que la escuela es el ámbito organizacional por excelencia para llevar a cabo acciones sistemáticas y formales que redundarán en beneficio de la persona y de la comunidad toda. (p. 9).

Desde la observación y la experiencia en estas escuelas rurales, es que puedo decir, que muchas veces estos son los espacios de encuentro de cada estudiante como así también de la comunidad, un espacio de encuentro y diálogo, donde la comunidad muchas veces busca y lo vincula al conocimiento y por, sobre todo, donde se dan las interacciones sociales.

Además, es necesario poder poner en tensión dos grandes paradigmas que surgen en torno al espacio escolar, como el de integración e inclusión.

Primeramente, integrar fue normalizar, que dió lugar a pensar la interacción entre el sujeto con discapacidad y el medio. De esta manera el sujeto discapacitado es ubicado como sujeto con necesidades educativas especiales. Sostiene Dubrovsky, Silvia (2005), que la integración es un proceso que afecta sólo al alumno integrado y que no repercute ni en los demás compañeros ni el sistema educativo, ya que sectoriza la intervención en el déficit del alumno. (p. 28).

Por lo tanto, muchas veces estas concepciones nos hacen pensar que los niños integrados permanecen aislados.

A fines de la década del 90 en Argentina, puede decirse se empieza a hablar de un cambio del concepto de integración al de inclusión. El concepto de inclusión comunica con claridad y precisión lo que hay que hacer, incluir a todos los niños, como así también, que la responsabilidad está centrada en que las escuelas deben adaptarse a los estudiantes, y los maestros y profesores deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, no sólo de algunos. (Tomé, José María, 2017, p. 19).

En este sentido, permite a cada docente, particularmente de las escuelas rurales, a poder poner en énfasis a que esta inclusión educativa permite mayor acceso a oportunidades educativas dentro de su comunidad rural.

Nos referimos a inclusión educativa, condición importante para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, a las trayectorias escolares y el papel de la trayectoria escolar estándar en la configuración del saber pedagógico y didáctico disponible. (Terigi, Flavia, 2009, p. 5).

Por su parte, es posible agregar que, los entornos de aprendizajes observados en las escuelas rurales, como dan cuenta en los relatos de los entrevistados, son entornos accesibles e inclusivos. Siguiendo lo propuesto en el texto “Por una educación inclusiva y de calidad”, son entornos en lo que todas las personas se sienten seguras, apoyadas, estimuladas y pueden expresar sus opiniones, y donde se hace especial hincapié en que los alumnos participen en la creación de un ambiente positivo en la comunidad escolar. (p. 8).

¿No sentirse preparado?

El siguiente punto a analizar hace referencia a las siguientes frases: *“Como persona y como docente, fue todo un desafío, porque uno no está preparado para esto... Entonces, creo que por ahí como docente uno se tiene que plantear por ahí, cuando uno no está preparado, porque yo no estudié como para una maestra especial, estudié para docente común, digamos, dentro de eso común, un montón de casos, pero no como este caso específico con una cierta discapacidad como tenía “S”, tenía de motriz, tenía cognitivo, entonces era mucho más complejo, entonces vos te sentís como que decís: - ¿que estoy haciendo?, ¿qué hago acá?, es un desafío importante. Así que bueno es empezar a leer, a investigar, es empezar a preguntar, te empiezas a movilizar. De toda esa movilización que tienes internamente, o te salen cosas maravillosas ((risas)) o morís en el intento. ((Risas)).” “La discapacidad no es ajena a mí, como vivimos esto muy de cerca con mi mamá (se angustia), no es una barrera, no es algo a lo que me opongo, es recibirlo y ver como lo ayudas. Por eso te digo, nosotros los docentes, necesitamos esa preparación. Y ojo, mira que yo tengo capacitaciones, pero no es lo mismo, por eso para mí la carrera de educación especial, es muy bueno porque te prepara para eso viste. Por eso a veces, no es que me lo quiero sacar de encima, pero esos nenes necesitan otra calidad de vida, otra calidad educativa, a veces nosotros no estamos preparados, no es decirte – ¡No, no lo quiero tener!, no es eso, sino que ellos tienen sus derechos.” (E.D 3).*

“Al principio fue un poco complicado porque uno no está preparado para eso, pero después con el tiempo, bueno, esos dos años que tuve un nene, me ayudó mucho para perfeccionarme con todos los chicos, porque uno buscaba más herramientas, más material concreto, entonces ayudó un montón.” “Y bueno por ahí, angustia porque quería más de las veces, me encontraba llorando, porque yo quería lograr algo, y por supuesto que veía que se iba consiguiendo, pero no era lo que quizás uno quería, o que fuera más rápido, y ver esos cambios, y más cuando son chiquitos así. Pero no, realmente, ahí yo sentí como se me despertó la vocación de docentes, porque eso de buscar materiales, de hacer, era como que realmente sentía necesario buscar esas técnicas.” (E.D 4).

Las cuales ponen en reflexión desde que lugar se posicionan los docentes rurales, como sus sentimientos expresados afloran en relación a los procesos de inclusión que han realizado.

Rocha, Marcelo (2022), refiere que,

“Nuestra infancia estuvo repleta de experiencias y vivencias que modelaron y templaron nuestra subjetividad, esos fueron los principales ingredientes con los que nos construimos. Así nos movemos y vemos las cosas de la vida hoy, de acuerdo a como fue elaborada la receta de ese primer momento tan importante.” (p. 49).

En este sentido, se puede decir, que, en los decires de los docentes, mucho tiene que ver con sus experiencias vividas, que dan cuenta, además, de su representación social en torno a la discapacidad en las escuelas rurales que transitan.

En el análisis de las frases propuestas anteriormente, encontramos significados particulares en el momento de realizar y llevar a cabo un proceso de inclusión, haciendo referencia a “que no están preparados para esto”, esto que se percibe como diferente a mí, como algo ajeno, pero que, sin

embargo, en sus prácticas han intentado llevarlo a cabo.

Parafraseando al Psicólogo Rocha, Marcelo, los sentimientos extraños que vivenciamos frente a un niño/a con discapacidad en nuestras aulas, sentimientos ante lo desconocido y ajeno, que muchas veces pueden obturar el ingreso al ámbito escolar. (p. 50).

De esta manera, es que nos invita a poner en palabras, que *“no podemos culpar a nadie por tener ese sentimiento mientras este tenga un origen inconsciente, es decir, mientras no se trate de un pensamiento creado por una resistencia consciente por parte del docente.”* (Rocha, M. 2022, p. 50).

Nos preocupa encontrar resistencia de este tipo ya que responden directamente a una lógica segregativa que ya no deseamos que exista. Podríamos decir que encontramos dos tipos de resistencia conscientes: las que son generadas por una actitud de no querer abrirse al mundo del otro, a su forma de estar o vincularse, y las que tienen que ver con un no querer dar más por ese niño a nivel de lo estrictamente laboral. (Rocha, M. 2022, p. 50).

En este sentido, al entrevistar a los docentes, y poner en palabra estas significaciones, dan cuenta, que en realidad son sentimientos inconscientes, ya que logran plasmarlo en el accionar diario frente a sus estudiantes, que presentan alguna discapacidad o no. Fue importante indagar y dar cuenta que representa para ellos lo diferente o extraño para lo cual no se sienten preparados.

En estos decires y/o relatos aparecen sentimientos de miedo a lo desconocido, y angustia ante lo que uno quiere lograr y no lo puede observar de manera inmediata o tal vez, no de la manera que uno piensa que puede suceder.

Rocha, M. (2022), cree que no podemos dejar pasar por alto lo que nos pretende transmitir Freud en el texto “lo ominoso”, ya que el mismo trata de dar una de las explicaciones psicológicas más claras acerca de las raíces psíquicas de las reacciones de angustia y rechazo que las personas tienen ante la visión de una imagen diferente. (p. 51). Pueden aparecer sentimientos de lástima y caridad hasta las manifestaciones de rechazo.

Este tipo de angustia tiene sus raíces en las bases más profundas del psiquismo y pertenece, según Freud, a algo angustiante de carácter familiar, que en algún momento experimentamos en nuestra más temprana edad y que sufrió el destino de la represión. (Rocha, M. 2022, p. 52).

Freud, S (1916-17), la angustia realista aparece como algo racional y comprensible. De ella diremos que es una reacción frente a la percepción de un peligro exterior, es decir, de un daño esperado, previsto; va unida al reflejo de la huida, y es lícito ver en ella una manifestación de la pulsión de autoconservación. Las oportunidades en que se presente la angustia (es decir, frente a qué objetos y en qué situaciones) dependerán en buena parte, como es natural, del estado de nuestro saber y de nuestro sentimiento de poder respecto al mundo exterior. (p. 358).

De acuerdo con lo que plantea Rocha, en relación a la discapacidad frente a la respuesta que le produce a la persona la imagen de lo diferente, lo encuadra en las siguientes posibilidades (Rocha, M. 2022, pp. 54-55); *el sentimiento de lástimas o compasión moral o de caridad* (el mecanismo típico de

este sentimiento es la proyección, la persona transfiere en el otro pensamientos conscientes e inconscientes. Aquí la persona actúa en base a sus principios, creencias o a lo que es adecuado hacer por norma. Es decir, es como ser “políticamente o correctamente inclusivo”); *el sentimiento de angustia causado por la visión de la condición discapacitante del sujeto* (lo que acontece es la resistencia. Es decir, la persona se niega, se resiste a aceptar la imagen global que muestra falta en lo real en el cuerpo de un otro); y *el sentimiento ético por el otro*.

Desde este análisis, me enfocaré a lo propuesto en el *sentimiento ético por el otro*, ya que habilita al encuentro de ser sensible con el otro, donde existe una aceptación por el otro y no por lo que tiene. (Rocha, M. 2022, p. 55)

Desde este lugar, se puede hablar de una verdadera inclusión escolar, esta inclusión que atraviesa a los docentes y estudiantes rurales, como lugar de respeto, de convivencia con otros, estos docentes desean conocer a sus estudiantes desde sus propias realidades.

Diagnóstico y su significado:

Otras de las frases significativas seleccionadas, hacen referencia al diagnóstico y el significado que recae en el por parte del docente.

“...yo necesito un diagnóstico para saber, porque si yo tengo un diagnóstico me voy a asesorar con especialistas, voy a averiguar con quien tengo que hablar, yo me contacto con muchas compañeras docentes especiales, y les comento lo que me pasa y hago con “C”, entonces ellas me brindan herramientas, de alguna manera son mi apoyo y sostén en este trabajo.” (E.D 7).

En esta frase, se puede dilucidar una carga de angustia frente a aquello en lo que no encuentra respuesta a como seguir, en donde la docente busca saber qué es lo que tiene su estudiante para poder ofrecerle a ese niño una propuesta diferente. Aunque es importante mencionar que lo realiza en la práctica misma, respetando los intereses y necesidades de este estudiante.

En este sentido, si sólo lo pensara como la búsqueda del diagnóstico solamente, caería en lo que plantea Terzaghi, María A. (2013), en relación al diagnóstico médico como la operación que materializa la discapacidad al enunciarla. (p. 31). Sin embargo, la docente, solo lo nombra para poder dar respuestas adecuadas frente a lo que ella observa de su estudiante.

Sin duda, los diagnósticos son necesarios, pero no pueden estar por delante del niño, tienen que posibilitar la construcción de estrategias y nunca pueden armarse sólo por las conductas observables. (Untoiglich, Gisela, 2013, p. 34).

Siguiendo en lo que plantea la docente, *“Lo que realizo lo hago por él y su familia, porque si hay algo que no quiero es que su familia sienta, a ver, el otro día le aconsejé a la mamá que necesitamos el estudio neurológico porque necesitamos el certificado de discapacidad. ¿Vos me preguntarás por qué? Porque necesito que viaje gratis a Paraná, y que a todo lo que necesite tenga acceso y el certificado de discapacidad lamentablemente es lo que me va hablar eso, le abre muchas puertas. Entonces, pero tampoco quiero que entiendan que es un discapacitado, yo quiero que entiendan que es un chico que marcha a otro ritmo, que ve la vida diferente, pero que en ese ver*

diferente también puede transformarse el día de mañana, o ver diferente y seguir avanzando y tener una vida como cualquiera.” (E.D 7). Da cuenta de lo que ella entiende sobre la discapacidad, pero que también, comprendiendo el contexto socio-cultural de su estudiante, los beneficios que podría llegar a tener, lamentablemente por el sólo hecho de poseer un certificado de discapacidad.

El diagnóstico médico debe ser luego certificado para que finalmente quede suficientemente reconocido y acreditado. Esto otorga un estatuto diferenciado: “discapacitado certificado”, estatuto desde el cual se accede a ciertos derechos, (prestaciones, transportes, cupos laborales, pensiones), pero también priva del ejercicio efectivo de otros. (Vallejos, 2009, citado por Terzaghi, María A. 2013, p. 32).

Pero, además, el diagnóstico en la infancia, puede pensarse como “peligroso”, ya que, en las infancias, los sufrimientos y los malestares no se reconocen en los nuevos rótulos creados a modo de generalizaciones. Sucede que cada una de las características que aparecen en la descripción de un “trastorno o patología” en la hoja de un manual diagnóstico nunca podrán describir la historia singular de aquel niño al que intentan clasificar. (Rocha, M. 2022, p. 100).

Siguiendo esta línea de la discapacidad, hago referencia a los siguientes relatos
“¿Discapacidad? Y bueno, yo no sé si esa palabra podemos meterla ahí, porque si yo digo discapacidad, y todos somos capaces, no creo que alguien, mínimamente, algunos más otros menos, pero la palabra discapacidad me parece que no tendría que existir, están fuerte, no se me parece a mí, viéndolo desde ese punto después de haber experimentado eso, discapacidad, yo digo entonces, tendría que decir, todos somos discapacitados, ((risas)).” (E.D 4).

“Discapacitados somos todos me parece ((risas)) A esto que te digo yo, estigmatizamos más que nada, ¿porque en realidad discapacidad quién??... somos todos discapacitados. En realidad, la discapacidad para mí no va...” (E.D 6).

Donde se ve reflejadas inquietudes en torno al término, como así también sus posturas. Claramente podremos preguntarnos ¿todos somos discapacitados? La autora Grosso, Leticia (2017), propone primeramente recordar que no “se es”; en tal caso “se tiene”. De alguna manera caemos en una expresión lineal y homogeneizante o en una expresión más suave. Acuerdo con la autora cuando plantea que, invisibilizar las limitaciones propias de la discapacidad (en este caso cuando las docentes en sus decires plantean que discapacitados somos todos o que la palabra no debería existir, de alguna manera), va en detrimento de las posibilidades de acceso a los soportes que les permiten superar las barreras. (p. 120).

Además, la cuestión de la discapacidad también requiere una fuerte y decidida intervención social, y es responsabilidad de las políticas públicas, y de la sociedad en general, hacer las modificaciones ambientales, educativas de salud, etc., necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras habituales del entramado social. (Grosso, L. 2017, p. 117). De esta manera, ya una docente lo pudo decir que, *“La inclusión no se da en el sistema educativo, y no hablamos solamente del campo, sino que, en la ciudad, no se dan porque las políticas de estado no habilitan a que se den, una política de estado que piense en una inclusión educativa,*

pensaría en que cada escuela tenga una maestra orientadora o una maestra integradora, o una acompañante, y eso tendría que estar en cada escuela y no todas las escuelas lo tienen. No es la única...” (E.D 7)

La docente observa una falta de compromiso por parte del estado, que plantean la inclusión escolar de niños con discapacidad, pero que no dan cuenta de las realidades de las escuelas rurales, son los docentes solos acompañando cada trayectoria escolar de estos niños, con lo que saben, con lo que buscan conocer, capacitarse y como pueden.

Trayectoria Escolar: “como pueden”:

Esta frase “*como pueden*”, se advirtió en la mayoría de los docentes entrevistados, donde cada uno se posibilitó a trabajar con sus estudiantes de la mejor manera, dando lugar a cada uno. Es un trabajo admirable, pensar en las particularidades de los niños/as de escuelas rurales, contextualizando cada realidad social, cultural y económica.

En este desarrollo, también quiero explicitar lo que los docentes han podido dialogar sobre la trayectoria escolar de aquellos estudiantes en procesos de inclusión, como lo reflexionan y problematizan.

Al respecto, conviene decir que, las trayectorias escolares están definidas en el sistema educativo como las trayectorias escolares teóricas, aquellas que son lineales y que están prevista por los tiempos marcados de manera estándar.

Sin embargo, estos relatos los podemos enmarcar en lo que propone Terigi, Flavia (2009) como las trayectorias escolares reales, aquellas que son propias de los sujetos que transitan la escolaridad de un modo más heterogéneo, variable y contingente. (Capítulo I, p. 12).

Sea a modo de ejemplo, los relatos propuestos hacen referencia al cambio de trayectoria escolar enmarcada por:

- 1) en relación a la terminalidad de la escuela primaria por decisión familiar;
- 2) la escuela y por su puesto la decisión familiar;
- 3) la última referida a pensar en el futuro de ese niño en la escuela rural.

Como primer ejemplo, citaré la siguiente frase:

1. *“Usted sabe, él ya tenía varios años en la escuela. Los papás un día decidieron que “M” no siga la escuela, acá influyó la parte económica, ellos trabajan en un tambo bastante grande que hay ahí y le hacía falta gente, había una sola familia, ahora hay tres familias que hacen el trabajo que hacían ellos antes. Y un día, los papás me dicen, mire maestro el “M” está muy grande ya, y nos hace falta para llevarlo a trabajar con nosotros. La familia te daba a entender como que “M” no podía dar más de lo que ya había dado en la escuela, y que ya le hacía falta en su casa y en los quehaceres del trabajo. No lo justifico, pero hoy el trabajo del campo lo requiere.”* (E.D 2).

Donde puede observarse una trayectoria escolar interrumpida por la familia, pero centrada en el contexto que los lleva a tomar esta decisión. Es importante pensar en las barreras que obstaculizaron

el pleno desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en este estudiante, como así también, las posibilidades de transitar otros espacios escolares a los cuales no pudo acceder, vulnerando el derecho a la educación por el solo hecho de tener sobreedad para lo que se espera en el sistema educativo y la influencia de la situación económica de la familia.

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. (“Directores que hacen escuela”, 2015, p. 1). Es decir, nos propone pensar sobre la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Interpelando y movilizándolo que la trayectoria no solo es del estudiante, en este caso de “M”, sino que también de la escuela como responsable a buscar diferentes estrategias para la continuidad escolar, como de la familia, responsable de posibilitar el derecho a la educación.

Con esto, no me refiero que escuela o familia tengan la culpa, sino que, todo lo contrario, esto permite poner en reflexión la enseñanza y los vínculos pedagógicos entre la familia y la escuela, logrando una inclusión educativa.

2. *“Nosotros como escuela veíamos que ese nene necesitaba otras intervenciones, otros profesionales, un equipo que lo tratara, nosotros lamentablemente ni siquiera teníamos MOI (tono de enojo), entonces lo poco o mucho que nosotros podíamos hacer ya habíamos agotado todas las estrategias. Fue nuestra sugerencia, sí, pero al no tener en la localidad tampoco veíamos factible eso, entonces uno seguía trabajando con lo que podía, con lo que tenía, vos te vas ayornando, le vas preguntando a una maestra especial, una psicopedagoga, te vas ayornando todo en pos de él, de ese niño. Que él se vaya a otra institución, en este caso, una escuela especial, fue porque a los papás le dieron una casa de IAPV en Cerrito, entonces eso cambió todo y fue más o menos, de un día para el otro, porque nosotros nos enteramos por casualidad que le habían dado una casa y emm, si bien no se fueron enseguida, es como que seguían acá pero el nene no venía, entonces ahí fue nuestra intervención, si el nene no viene que es lo que pasa, entonces nos informan que ellos se estaban yendo a Cerrito a vivir.” (E.D 3). “Ellos (padres) lo traían a la escuela N° 38, ellos pidieron pase a esta escuela común. Por supuesto se hizo una reunión, él estaba bajo tutela del S.A.I.E también, entonces se hizo la reunión con el equipo de la escuela 38 y de la escuela integral, entonces, ahí se decidió, y teniendo en cuenta toda la situación del chico y por supuesto toda la recomendación que se tenía, más los informes del S.A.I.E, que estando en Cerrito y teniendo una escuela especial, él nene ingresaba a la escuela especial, y cuándo la escuela especial considerara que el chico estaba en condiciones de realizar una integración con la escuela común. Situación por la que los padres no estuvieron de acuerdo, pero bueno nosotros hasta ahí llegamos.” (E.D 5).*

Las trayectorias se construyen en contexto, es decir, que el sujeto construye su trayectoria en red, donde se encuentra involucrada tanto la familia, como los docentes y la propia institución. En este caso, la decisión del cambio de trayectoria, si bien en un primer momento fue sugerida por los docentes de la escuela rural, la familia no la aceptó. Por lo cual, es la familia quien decide realizar el

cambio de escuela a la ciudad de Cerrito por el beneficio de tener una casa en dicha localidad, pero el sistema no permitió, de alguna manera, dicho cambio. Siendo, su trayectoria escolar en la escuela integral. De esta manera, el Programa Integral de Trayectorias Escolares (2013), propone pensar y posibilitar las trayectorias educativas de alumnos/as con discapacidad desde la modalidad de educación especial, lo cual implica necesariamente hablar de trayectoria educativa integral. Ese concepto hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa; ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo. Esta puede propiciar la complementariedad en/para propender una educación integral.

En el caso de “S”, como así también, de los estudiantes con discapacidad, es imprescindible la co-responsabilidad entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela de educación integral y apoyos desde la Modalidad de Educación Especial. En este sentido, se garantiza para los diferentes niveles y modalidades, variadas configuraciones de apoyo, para que junto con otras alternativas se propicien y acompañen las trayectorias escolares de alumnos/as/estudiantes con discapacidad. (“Programa Integral de Trayectorias Escolares”, 2013, p. 22).

3. *“... que yo te diga –que “C” aprendió los colores en jardín de cuatro, ninguno, porque yo sé que el tiempo que le falta transitar, me planteaba esto, digo ¿”C” tiene que seguir viniendo a la escuela hasta los 20 años para que siga teniendo su espacio, un espacio de desarrollo pleno? Porque yo sé, si me preguntas algo, yo digo, sé que me faltan años luz para decir que puedo dar lo mejor, pero, si vos me preguntas, sé que este espacio para “C” es muy importante, que es el único quizás que tiene, es el único donde se encuentra con pares.”* (E.D 7).

Siguiendo a las autoras Nicastro, Sandra y Greco, M. Beatriz (2012), quienes plantean Trayectoria y pensamiento, como alteración de lo dado, como aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, interroga. Esto permite acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción. Es pensar-se/pensar-nos, es decir, pensarse cada uno, en sí mismo, de como uno habilita o no como docente el aprendizaje en el sujeto. (pp. 35-36). Esto puede reflejarse en los decires de la entrevista docente 7 de la escuela rural, pensar-se cómo actor institucional responsable de actuar en este momento. En el momento del transitar de “C”, en lo que necesita, en sus intereses, en sus capacidades, brindando posibilidades educativas y sociales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES:

A modo de conclusión, puedo decir que, esta investigación se basa en poder dar cuenta cuales son las representaciones que tienen los docentes de escuelas rurales en relación a la Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad, dando respuesta a través de la descripción que se realizó al indagar y analizar cada respuesta brindada por los docentes de educación primaria que fueron entrevistados.

Al indagar sobre las experiencias relacionada a los procesos de inclusión, solo tres docentes de los nueve entrevistados lograron dar cuenta lo que para ellos representa la inclusión escolar. Por lo cual, desde mi lugar en esta investigación, a aquellos docentes que respondían que no habían tenidos alguna experiencia de niño/as con discapacidad, iba indagando lo que para ellos representa el concepto de inclusión y el término discapacidad.

De esta manera, el análisis de las frases significativas obtenidas de las entrevistas, dieron lugar a reflexionar e ir más allá de la respuesta al supuesto, ya que, en la mayoría de los docentes entrevistados de las escuelas rurales, sus representaciones sociales dan cuenta en su decir y en su práctica diaria la importancia de alojar y dar lugar a la persona con discapacidad, poniendo mayor énfasis en sus posibilidades y qué, desde la escuela, como docentes rurales pueden brindar al niño/a con discapacidad que transita los espacios de la escolaridad común rural.

La escuela puede alojar la diversidad como una oportunidad subjetivante si se dan ciertas condiciones como: alberga a cada uno en su heterogeneidad; establece genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes, padres; promueve otras producciones simbolizantes; posibilita que los contenidos sean pre-textos para que los alumnos puedan construir sus propios textos; otorga espacio a lo inesperado, a lo que está fuera del programa, que sorprende y enseña a niños y adultos. (Untoiglich, Gisela, 2013, p. 36).

En sus relatos, en relación a los procesos de inclusión en niños/as con discapacidad, se observa una predisposición al trabajo en el espacio escolar, posibilitando en sus estudiantes sus modos y tiempos en el aprendizaje. Este trabajo diario que realizan los docentes de educación rural, dan lugar al niño con discapacidad que, muchas veces sobrepasa al ámbito escolar, pero, de alguna manera logran intervenir y posicionarse desde el modelo social de la discapacidad.

Además, dan cuenta que, si bien realizan capacitaciones, aún queda mucho por aprender, de alguna manera, aún no se sienten preparados, pero si dispuestos y se animan a los desafíos, como planteaban en sus decires.

Otra cuestión importante, es que, en la mayoría de las escuelas rurales, se encuentran presente problemáticas relacionadas con las dificultades en el aprendizaje, las cuales no están enmarcadas en un proceso de inclusión, como es en el caso de los estudiantes con discapacidad y que, a su vez, cuentan con certificado de discapacidad. En estas situaciones de dificultades en el aprendizaje, los docentes relatan que son necesarias abordarlas de manera particular y personalizada con sus estudiantes, ya que también requieren otros modos de trabajo.

De este modo, en su representación social, el niño que se encuentra en proceso de inclusión

presenta alguna discapacidad. Siguiendo a Vallejos, I. (2005), se remiten a un sujeto particular: sordo, ciego, con síndrome de Down, en el momento de conceptualizar el término. (p. 72).

En estas situaciones en las que requieren otros modos de trabajo, para los docentes, es percibido como un trabajo más, ya que elaboran otras actividades y crean elementos de material concreto para el trabajo con los estudiantes. Pero que, a su vez, estos materiales de trabajo fueron utilizados con todo el grupo, y que los hace reflexionar de la importancia de trabajar con lo concreto primero, para luego dar lugar a actividades más complejas.

El presente trabajo de investigación en relación con los decires y experiencias compartidas a través de las entrevistas, supone pensar de esta manera a la discapacidad desde el modelo social, es decir, mirar a cada persona por lo que es. Como expresa Grosso, Leticia (2017) mirar para descubrir las habilidades y capacidades que este individuo ha desarrollado y puede desarrollar con el cuerpo que posee. Es mirar su entorno, la familia, la escuela, para que, de este modo, pueda recibir las ayudas que le permitan construir más autonomía. (p. 112).

También, invita a reflexionar sobre la inclusión escolar, ya que en las escuelas rurales al trabajar en plurigrado se puede observar mayor naturalidad en llevarla a cabo, ya que en todo momento se piensa y trabaja con los estudiantes desde sus particularidades. Y no es sólo el hecho de incluir por incluir, sino que, como plantea Rocha, Marcelo (2022), que se logre el respeto por los tiempos subjetivos de los niños con severas problemáticas en su subjetividad (p.118).

De esta manera, los docentes ocupan lugares centrales en la historia de los niños que año a año pasan por sus aulas, puesto que en esos escenarios cotidianamente se generan múltiples escenas que construyen subjetividades, aprendizajes y lazos sociales. (Rocha. M. 2022, p. 120).

De acuerdo con el autor, este paso por las escuelas marca en el niño, su familia y el contexto, y puede ser determinante para el futuro, particularmente si el niño/a posee alguna discapacidad.

El aula es un mundo y el mundo se reproduce en el aula, y en tanto el mundo y el aula son espacios que anteceden a la existencia de un sujeto, porque están ahí, como lugares reales y concretos, éstos deberán ser habitados por los niños. Por lo tanto, detenernos a pensar en cómo se dan esas habitabilidades nos ayudará a comprender las complejidades que allí se presentan. (Rocha, M. 2022, p. 120).

Es necesario agregar, que durante la investigación se presentaron obstáculos referidos al poder llegar a cada una de las escuelas, ya que los caminos son de difícil acceso, en ocasiones, se debía postergar el encuentro con los docentes y las visitas a las escuelas por las lluvias. También, hubo limitaciones referidas a las representaciones sociales que poseen los docentes en relación a los procesos de inclusión, donde la gran mayoría no podía contar lo que pensaba al transmitir que no había tenido ninguna experiencia. Tornándose las preguntas referidas al concepto de inclusión y al término discapacidad.

Creo necesario, la necesidad de profundizar la investigación en dicha temática para seguir siendo indagada, para qué, desde el campo de la psicología poder aportar la ayuda necesaria a los actores involucrados, en este caso, en los procesos de inclusión de niños/as con discapacidad en las

escuelas rurales, a través de intervenciones y estrategias que den cuenta de la continuidad en sus aprendizajes, en la socialización y aportar para la vida misma mayor autonomía en los estudiantes. Muchos de los docentes, en sus decires, planteaban la necesidad de poder trabajar con otros, de la ayuda de profesionales que acompañen estos procesos, ya que muchas veces se encuentran solos, tanto en las decisiones como en el acompañamiento escolar de sus estudiantes.

Además, comparto para reflexionar algunos consejos propuestos por Rocha, M (2022), que se debería tener en cuenta en los momentos en que sus mundos áulicos sean habitados por niños con algún tipo de discapacidad:

- Tener cuidado con la interpretación que se hace de los informes que se reciben por parte de los profesionales, ya que el ámbito es totalmente diferente al ámbito educativo, donde el niño/a está en un contexto diferente.
- No conformarse con una explicación superficial de las características de una patología, solicitando, además, que los ayuden a comprender más a sus alumnos, como acompañarlos en los procesos educativos.
- Acordar estrategias con todos los actores involucrados.
- Siempre separar al niño más allá de su déficit.
- Comprender y acompañar a las familias de sus alumnos, pero también, es importante poner límites claros cuando los niños/as son tomado como objetos a cuidar.
- Sobre todo, más allá del énfasis que se ponga en relación a lo curricular, lo importante va hacer las herramientas que le otorguen a los alumnos con el fin de posibilitar habitar e ingresar, en el algún momento, al mundo adulto sin demasiados obstáculos, y sin perder por ello su propia infancia. (p. 131).

Desde este lugar, como futura profesional, reflexiono sobre los consejos brindados, y que tan relevantes son para los diferentes actores institucionales de las escuelas, y profesionales que abordan los procesos de inclusión, precisamente en estos ámbitos rurales, a los cuales tienen mucha demanda pero poca accesibilidad a contar con el apoyo necesario, sin dejar de mencionar que realizan un trabajo extraordinario, muchas veces solos, en pos de un futuro y mejor calidad de vida para sus alumnos.

Niro, Ana (2005), plantea que atender a los niños en forma personalizada, respetando su singularidad, no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria. (p.140). Situación, que pudo observarse de las observaciones realizadas junto a los docentes, trabajando con cada niño desde su particularidad. Si bien, es una situación que puede darse con mayor naturalidad, debido a la baja matrícula que poseen dichas escuelas rurales, también es complejo, ya que se trabaja desde aulas plurigrado.

“Nada se de tu diagnóstico, sólo se de tu mirada y lo que ella me transmite de quien eres.” (Rocha, M. 2022, p. 59). En este sentido, el rostro de cada alumno, no existe sólo en las características físicas que lo distinguen de otros, ya que un rostro muestra mucho más que lo visible, he aquí la tarea docente de que su mirada debe dirigirse a descubrir esas otras características no visibles de sus alumnos. (Rocha, M. 2022, p. 60).

BIBLIOGRAFÍA:

1. Alisedo, Graciela. (2000). Primer encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. ***“La escuela inclusiva”***.
2. Berón, Cecilia Daniela. (2015). ***“Integración Escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de educación formal de la ciudad de Santa Elena”***. Paraná- Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
3. Bustos Jiménez, A. (2013). ***El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado***. Revista Investigación en la Escuela, 79, 31-41.
4. Caniza De Páez, Stella. ***La educación especial y sus protagonistas. Desde la recuperación democrática hasta nuestros días. La ética en agenda***. Universidad nacional de San Martín, Argentina.
5. Cappelletti, Graciela. ***El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva***. 1ª ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2009.
6. Castañón González, Diego. (2001). ***“Déficit, diferencia y discapacidad”***.
7. Coll, César. (1996). ***Desarrollo psicológico y educación***. Madrid Ed. Alianza.
8. Cerúndulo, Emanuel. (2011). ***“Las representaciones sociales acerca del T.D.A.H en el discurso docente.”*** Paraná- Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
9. César, Silvia- Grosso, Leticia- Limeres, Nora- Tomé, José María. (2017). ***“El desafío de la diversidad”***. Argentina. Ed. Bonum.
10. Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana López ***“De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural”***. OEI, Buenos Aires.
11. Dubrovsky, Silvia. (2005) ***“Educación común: Educación especial: un encuentro posible y necesario”***.
12. Dubrovsky, Silvia. (comp.). (2005). ***“La integración escolar como problemática***

profesional". Buenos Aires. Ed. Noveduc.

13. Duschatzky, Silvia. Skliar, Carlos. (2000). ***"La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas"***. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Rosario, Argentina. Ed. Bordes.
14. Fernández, Ana Lía. (2000). Primer encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. ***La transformación educativa y la educación especial: la calidad de la educación.***
15. Filidoro, Norma. (2008). 2° Jornada para Educadores. Nuevos escenarios para educar. Nuevos horizontes para construir. ***Conferencia: La violencia de la exclusión: discursos y actos.***
16. Garnique, Felicita C. (2012) ***"Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar."*** Perfiles educativos vol.34 no.137 México ene.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007
17. Gil, Norma. (2000). Primer encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. ***"El sujeto de la educación especial"***.
18. Jiménez, Rafael Bautista. (1991). ***"Una escuela para todos: la integración escolar"***. Ed. Aljibe.
19. Kaplan, Carina V. (2006). ***"La inclusión como posibilidad". "La escuela y el poder del nombramiento"***. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. La ed. - Buenos Aires.
20. Lázaro, A. M. (1994). ***Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría.*** Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 47(4), 409-419.
21. Lezcano, María Florencia. (2016). ***"Representaciones de docentes de educación primaria acerca de la integración de niños/as con discapacidad a la escuela común."*** Paraná- Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
22. Maltaneres, Valentina. ***"¿Qué significa intervenir como psicólogos en el campo de la educación?"*** Apuntes para la reflexión de nuestra identidad profesional.
23. Mercadal, Lema, M. (2019). ***"Los vínculos educativos en el aula multigrado: una mirada***

desde la formación docente". *Tramas. Revista Digital del Departamento Académico de Psicología del CFE*. Ed. Grupo Magros Editores.

24. Moscovici, S. Cognición y desarrollo humano. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social; Psicología social y problemas sociales. "La Representación Social: fenómenos, conceptos y teorías"* por Jodelet, Denise. Ed. Paidós.
25. Muzzo, María Cruz. (2015). *"Integración Escolar de niños con discapacidad auditiva. Una mirada desde el psicoanálisis."* Paraná- Entre Ríos. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
26. Nicastro, Sandra. Greco, María Beatriz. (2012) *"Entre Trayectorias" Escenas y pensamientos en espacios de formación*". Homo Sapiens Ed. Cap. 1 y 2.
27. Obras completas, Freud, Sigmund. Volumen XVI (1916-17). *"Conferencias de Introducción al Psicoanálisis"*. (Parte III). Edición castellana, Amorrortu editores S.A., Buenos Aires. Primera edición en castellano, 1978.
28. Páez, D. (1991). *"Diferentes aproximaciones al concepto de Representaciones Sociales"*. Capítulo II. Madrid. Ed. Fundamentos.
29. Palacios, Agustina. Documento de una clase: curso regional sobre educación inclusiva. *"Un recorrido por los modelos de tratamientos y abordaje de la discapacidad."* Red Regional por la Educación Inclusiva. RREI.
30. Red Regional por la Educación Inclusiva. RREI. *"Por una educación inclusiva y de calidad": sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades*". El derecho a la educación inclusiva según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su observación general N°4.
31. Rocha, Marcelo. (2022). *"La convivencia como base de la inclusión escolar. Lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico."* 1ª ed. Rosario Ed. Homo Sapiens.
32. Rojas, Maritrini. (2017). *"Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad."* Escuela Básica Nacional Bolivariana La Rosaleda Venezuela. Educación en Contexto, Vol. III, N° Especial, diciembre. ISSN 2477-929649 Inclusión: miradas desde la investigación educativa del siglo XXI.
33. Rosato, Ana y Vain, Pablo (coordinadores). Almeida, María Eugenia; Angelino, Alfonsina;

- Fernández, María Eugenia; Forster, Ricardo; Kipen, Esteban; Lipschitz, Aarón; Sánchez, Candelaria; Skliar, Carlos; Spadillero, Agustina; Vallejos, Indiana y Zuttió, Betina. (2005). ***Parecerse a nosotros: Debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad***. Buenos Aires-México. Ed. Novedades Educativas.
34. Rosato, Ana y Vain, Pablo (coordinadores). Almeida, María Eugenia; Angelino, Alfonsina; Fernández, María Eugenia; Forster, Ricardo; Kipen, Esteban; Lipschitz, Aarón; Sánchez, Candelaria; Skliar, Carlos; Spadillero, Agustina; Vallejos, Indiana y Zuttió, Betina. (2005). ***Comunidad discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad***. Buenos Aires-México. Ed. Novedades Educativas.
 35. Rosato, A., y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). ***Discapacidad e ideología de la normalidad***. Noveduc Libros.
 36. Schorn, Marta Elisa. (2009). ***“La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo”***. – 1ª ed. 3ª reimp. – Buenos Aires. Ed. S.A.
 37. Soto Cornejo, Kathy Lorena. (2009). ***“Representaciones Sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso.”*** Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Programa de Magíster en Psicología.
 38. Suriá Martínez, Raquel (2012). ***Discapacidad e Integración Educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?*** España. Universidad de Alicante. Departamento de Comunicación y Psicología Social. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 96-109.
 39. Terigi, Flavia. (2009). ***“Las trayectorias escolares”***. Capítulo I.
 40. Terzaghi, María A. (2013). Revista Novedades educativas N°268 / Año 25. La escuela: escenario de nuevos paradigmas. ***“Infancia y discapacidad”***. Pág. 29.
 41. Untoiglich, Gisela. (2013). Revista Novedades educativas N°268 / Año 25. La escuela: escenario de nuevos paradigmas. ***“Una escuela que aloje la diversidad”***. Pág. 33.

Normativas consultadas:

42. Argentina. 2006. Ley N°26.206. ***“Ley de Educación Nacional”***.

43. Diseño curricular para la formación docente. Educación Especial. 2009. Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación.
44. Entre Ríos. Consejo General de Educación (2008). Ley N°9890. ***“Ley Provincial de Educación”***.
45. Entre Ríos. Consejo General de Educación. Resolución N°1550/13. ***“Programa Integral de Trayectorias Escolares”***.
46. Entre Ríos. Consejo General de Educación. ***“Programa Integral de Trayectorias Escolares”***. 2013.
47. Entre Ríos. Consejo General de Educación. **Resolución N°920/19**. Aprueba el sistema de evaluación, calificación, acreditación y promoción del nivel primario. Página 17 “f- Inclusión de alumnos/estudiantes con discapacidad”.
48. Entre Ríos. Consejo General de Educación. **Resolución N° 3750/21**. Lineamientos generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano. Página 9; 11.
49. Ley N° 9891 de Discapacidad. Entre Ríos. Consejo General de Educación.

Web Bibliográfica:

1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. España. Vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp.96-109.
2. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4411/pr.4411.pdf . Revista de Psicología. 2008/2009, no. 10, p. 249-260. Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bibliografía Metodológica:

1. Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. (2003). ***Metodología de la Investigación***. Tercera Edición.
2. Díaz, Raúl – Badano, María Del Rosario. Seminario de apoyo a Tesista. Maestría en Trabajo Social – FTS- UNER. Ficha de cátedra. **Análisis de la entrevista. Frases significativas.**

3. Guber, Rosana. (2001). ***La etnografía. Método, campo y reflexividad***. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Bogotá. Ed. Norma.
4. Sabino, Carlos. (1994). **Como hacer una tesis**. Caracas. Ed. Panapo.
5. Sabino, Carlos. (1996). ***El proceso de investigación***. Buenos Aires-México. Ed. Lumen.
6. Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). ***Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados***. Buenos Aires, Ed. Paidós.

ANEXO:

ENTREVISTA DOCENTE 1:

**ESCUELA N° 45 “JOSÉ MARÍA PAZ”. PERSONAL ÚNICO –PU- DIRECTORA Y
DOCENTE DE GRADO. DOCENTE 1 (D. 1). GENERAL PAZ.**

E: Hola D. 1. ¿Me podrías comentar hace cuanto tiempo que estás trabajando en dicha escuela rural de General Paz?

D. 1: Si. Soy Directora de PU de la Escuela N°45 “José María Paz”, y hace cinco años que estoy acá. Soy suplente. El manejo es con plurigrado, he tenido siempre muchos chicos, hace un tiempo atrás tuve 18 estudiantes. Actualmente, en este año (2022) hay 13 chicos. Involucrando desde primer grado hasta sexto grado, y un niño de Nivel Inicial.

Hace dos años atrás, también tuvimos varios estudiantes de Nivel Inicial con una docente itinerante, pero luego al quedar solo uno, la itinerante fue trasladada a otra escuela.

E: Con el estudiante de Nivel Inicial, ¿Trabajarías vos?

D. 1: Si si. El niño está en sala de 4 años.

E: En ese plurigrado que comentas, ¿Cómo trabajas?

D. 1: Los estudiantes están todos en la misma aula. La institución cuenta con dos espacios áulicos, pero están todos juntos, ya que soy la única docente. Trabajo como puedo, ellos también ya están acostumbrados a trabajar así. Voy seleccionando los contenidos de acuerdo al nivel y al grado que esta cada chico también.

Por ejemplo, trato de separar lo que es primer ciclo de segundo ciclo.

E: Aparte, ¿Hay otros docentes?

D. 1: En este momento si, cuento con la docente del área de música que viene los días jueves 2 horas, y también, docente de educación física los lunes 3 horas.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia en esta escuela?

S: A mí me encanta, siempre me gustó trabajar en lo que es ruralidad, ya estoy re acostumbrada y los chicos también e inclusive la comunidad.

Si bien al principio costó, porque yo venía de escuelas rurales de muy poca cantidad de matrícula y al llegar acá siendo una escuela de PU me encuentro con un total de 18 estudiantes, pero me fui acostumbrando y buscando el modo de trabajo.

E: En relación a esta experiencia, ¿Alguna vez realizaste o fuiste parte de un proceso de inclusión con estudiantes con discapacidad?

D. 1: No, no. En esta escuela no se ha realizado nunca. Si hay estudiantes con problemas de aprendizajes que han necesitado intervención de algún profesional o intervención del SAIE. Que también hemos logrado que el SAIE se acerque a nuestra institución, me aportan ayuda y/o sugerencia para trabajar con los chicos que por ahí tienen dificultades en el aprendizaje y otros con problemas en la conducta. Pero bueno, estamos trabajando en conjunto con profesionales que por ahí apoyan aportes y bueno yo también brindo para trabajar en conjunto.

E: Y en ese sentido, ¿Cuándo tenes que trabajar de esa manera tú único apoyo es S.A.I.E?

D. 1: En realidad sí, tengo un estudiante que tuvo problemas de salud y justo con la pandemia no podía asistir, se tuvo que solicitar una docente domiciliaria. El si necesita tratamiento de psicopedagoga, psicóloga, porque tiene otras dificultades que hasta por ahí le cuesta, por decirte, interactuar en la escuela con sus compañeros o con los docentes también.

E: En este caso, ¿Se realiza una propuesta diferente para él?

D. 1: No, no, ya que él en realidad, lo que es en aprendizaje y/o recibir conocimiento de contenidos, no tiene ninguna dificultad me entiendes. Vendría a ser otra parte la de él, más desde lo conductual, social y vincular.

E: ¿Se han presentado situaciones de cambio de trayectoria a otra escuela?

D. 1: No, no. Pero por la pandemia sí. Tenía una estudiante que estaba en sala de 4 años, y un estudiante en tercer grado, que, por decisión de la familia, porque acá siempre había muchos chicos, que son todos de la comunidad de General Paz, por protección de salud de la familia, es decir, su entorno familiar, esos padres decidieron enviarlo a otra institución donde solo había dos alumnos. Ahora siguen en esa escuela.

E: En relación al plurigrado D. 1 ¿Me podrías comentar cuales son las estrategias que implementas para poder trabajar con los diferentes grados?

D. 1: Si. Yo, por ejemplo, doy un solo contenido para primer ciclo y lo voy complejizando de acuerdo al grado y al nivel, y a lo que el chico pueda llegar a hacer. Y lo mismo con segundo ciclo.

Ahora yo tengo tres alumnos que son de sexto, y tengo una nena que está en sexto que pasó con una Promoción Acompañada. Que también, en primer ciclo tengo estos casos. Por ejemplo, que están en tercero, pero todavía están afianzando contenidos de segundo y a su vez le vas dando de tercero.

Mientras sea así, depende de la complejidad del contenido o del logro del chico, lo que pueda hacer lo voy haciendo.

Es un trabajo que requiere mucho tiempo, pero como te decía, yo hace cinco años que estoy, entonces es como que ya es una estrategia y un trabajo que venía haciendo y ya no es tan complejo.

Pero, si cuando se lo comentas a alguien que nunca lo ha hecho, claro parece complejo. Si bien al principio cuesta, después ya te vas organizando. Además, siempre tenemos el apoyo de nuestros superiores, En mi caso, que es una escuela de PU, yo no cuento con alguien que en el momento pueda darme una solución, pero bueno, tenemos nuestros superiores. Que es la supervisora, que, le pedimos sugerencias a ella o le informamos por alguna situación, que por ahí no podemos resolverla, y ella nos acompaña.

E: Entonces, ¿Tu equipo de trabajo se conforma con la supervisora?

D. 1: Si si, más que nada con ella. Aunque por ahí, nosotros acá en la zona, somos diez escuelas nucleadas, todas de PU, entonces trabajábamos, en el sentido, de ese apoyo, la sugerencia, las estrategias o de la selección de contenidos, de armar un proyecto y bueno, también a raíz de la pandemia, ese trabajo en grupo, tuvimos que, subdividirlo, quedamos como dos pequeños grupos dentro de ese grupo general.

E: ¿Alguna vez se te han presentado obstáculos en relación al trabajo de las escuelas rurales?

D. 1: No no. Ya que siempre trato de buscar soluciones y bueno apoyo de quien me pueda ayudar. Y también, ya sea edificaciones o situaciones que han pasado acá, ha habido papás que han aportado ayuda o inclusive acá yo cuento mucho con, porque en General Paz no hay nada, no tenemos centro de salud, no tenemos junta de gobierno, es como que estamos solos en la comunidad en general. Yo siempre le digo a los chicos, que siempre tengo cuidado de que no les pase nada. Porque si les pasa algo, lo más cerca es el hospital de Cerrito, a 6 kilómetros, sino tenemos movilidad es imposible llevarlo.

También hay familias que tampoco tienen movilidad, se manejan con el colectivo, el expreso Hernandarias. Entonces siempre, tengo ese cuidado, ese resguardo de que se cuiden ellos y que no pase nada.

Pero, por ejemplo, decirte casos, en el que, se han presentado en la institución, más edificaciones que otra cosa, el municipio de Cerrito siempre ha estado presente, al igual que el de la Junta de Gobierno de Antonio Tomás.

E: En relación a lo que vos comentabas de las familias ¿Cómo es la relación de la escuela con la familia?

D. 1: Al principio cuando llegue a la institución era como que, el papá dejaba al chico y después se iba, nada más, la escuela era eso. Traer al chico a la escuela, cumplir su horario e irse a la casa. Entonces, yo veía a los papás que no estaban como involucrados con la institución y con el aprendizaje o el acompañamiento de los chicos.

Como ya te digo, que cuando tenía la docente itinerante de nivel inicial, ella también estaba muy comprometida con la institución, empezamos a hacer proyectos, de decir, por ejemplo, relacionados con los contenidos, por decirte, Texto Instructivo, el Armado de un Barrilete. Y bueno lo realizamos junto a la familia al armado del barrilete o cometa como le decimos nosotros. Y así fuimos involucrando a los papás, para que ellos sientan también que son parte de la institución, y ahora están más comprometidos.

E: Y en estos casos que han tenido alguna dificultad en el aprendizaje, o donde ha intervenido S.A.I.E, o supervisión, ¿La familia también ha podido participar?

D. 1: Si. Hay familias que bueno, no todas son iguales, hay familias que son muy comprometidas en eso y acompañan lo que es el proceso de enseñanza – aprendizaje de los chicos. Pero por ahí en el caso de, ya te digo, en resguardo de si, bueno, necesitan fonoaudióloga, la mamá está muy comprometida, ella cumple. Pero, por ejemplo, teníamos una chica que venía a Cerrito (Fonoaudióloga) al hospital, ella era de Paraná, y por efecto de la pandemia, no vino más, entonces mi alumna, ahora a ese tratamiento no lo puede continuar.

Porque aparte, si fuera el caso de la mamá, que es muy comprometida, es decir, lo va a hacer de manera particular, los medios económicos no ayudan, es muy difícil para la comunidad acceder a eso. Desde mi lugar, yo pido o exigimos más desde esa parte, como que quedan solas también las familias, porque no tienen esa oportunidad.

Las familias aceptan las sugerencias, pero no pueden acceder. Yo sé que es difícil para todos, aparte no es culpa de nadie, es toda una cadena. Y los de S.A.I.E, si ellos están cuando pueden venir también, porque es difícil llevar a cabo los encuentros, los mismos son muy separados, no son continuos en el año. Ellos saben de las situaciones de los chicos, me han dado sugerencias, he tenido el apoyo de ellos, pero bueno, hay que continuar y seguir.

E: ¿S.A.I.E por quien está conformado?

D. 1: Está conformado por un equipo de profesionales, fonoaudióloga/o, psicóloga/o, psicopedagoga/o, asistente social. Inclusive, hace poco, estuvimos reunidos acá en la escuela junto a otras instituciones, para facilitar también el encuentro, ya que ellos también, tienen que trasladarse desde Paraná para llegar a estas escuelas. Es todo un tema, se dificulta, pero uno trata de hacer lo mejor que puede y hacerlo de alguna manera.

Muchas veces, siento que no avanzo con mis estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, por más que implemento diferentes estrategias, o el equipo de S.A.I.E me acompaña. Como que no avanzo en los contenidos, siento que siempre estoy trabajando lo mismo, que lo que realizo, muchas veces no es suficiente.

E: ¿Cuál fue tu mayor satisfacción en estos años de experiencia en la escuela?

D. 1: Mi gran satisfacción es que yo puedo decirte que, ellos aman venir a la escuela. Por decirte, ellos, por ejemplo, si hay un día que no se viene a la escuela, o hay día de mucha lluvia, o es viernes, y les digo que pasen un buen fin de semana, enseguida preguntan ¿mañana no venimos a la escuela? Ellos quieren venir a la escuela viste, entonces para mí eso es una gran satisfacción enorme, porque siento que ellos se sienten protegidos y les gusta estar en la escuela. Y también, me siento satisfecha, en lo que he logrado desde el inicio hasta ahora, con la familia y la comunidad misma. Son ellos, que se sienten parte de la institución.

E: Desde ya muchas gracias D. 1 por tu tiempo y disposición al compartir tus experiencias.

D. 1: Muchas gracias a vos, desde ya las puertas de esta institución están abiertas para lo que necesites.

ENTREVISTA DOCENTE 2:

ESCUELA N°172 “CATAMARCA”. PERSONAL ÚNICO –PU- DIRECTOR Y DOCENTE DE GRADO. D 2. COLONIA SAN MARTÍN.

E: Buen Día. Muchas gracias por su disposición.

D. 2: Buen día Nancy. Me presento, soy D. 2. Con este van a ser cinco años que estoy en esta escuela, es de PU (Personal Único), tiene jardín en Nivel Inicial también, pero actualmente no lo estamos teniendo por baja matrícula, igualmente hay algunos chicos de nivel inicial. También tenemos Nivel Primario.

E: D. 2, ¿Cómo es la organización en la escuela?

D. 2: Bueno, los grados y años que tenemos son segundo y tercero. También, tenemos sala de 5 años que son dos chicos que vienen de una estancia.

E: ¿Viven muy lejos los estudiantes de la escuela? ¿Cómo pueden acceder a la misma?

D. 2: Tenemos dos chicos que vienen de aproximadamente dos kilómetros, que están sobre el camino acá, enfrente a la escuela. Y después tenemos, otros tres chicos más, que vienen de casi 20 kilómetros. Y la verdad, que se les dificulta mucho, tanto por los caminos como la situación económica actual, donde los padres no tienen en que movilizarse y bueno, vienen muy esporádicamente, y esto hace que sea bastante dificultosa la enseñanza-aprendizaje de los chicos.

E: Claro, es muy complejo en ese sentido, que los estudiantes puedan asistir a diario a la escuela.

Y en estos casos D. 2 ¿Cómo vas posibilitando la continuidad?

D. 2: Bueno, se han recorrido todos los caminos posibles. ¿A qué me refiero? A que a los chicos desde la escuela se le ha dado desde el desayuno, el almuerzo, vestimenta y todos los útiles que necesitan. Incluso a los padres se le ha dado vestimenta también, porque son de muy escasos recursos y este año en particular, que no ha pasado años anteriores o muy rara vez, se nos ha dado que tenemos papás que no tienen en que trasladar a los chicos.

Entonces el camino que se hace es, llevarle comida, merienda, y actividades a los chicos cada dos semanas, y ellos el día que cobran o también una vez a la semana los traen a la escuela, no es que están totalmente sin venir. Pero igualmente, no alcanza para la continuidad que tiene que tener en ellos. Aparte, están en los primeros años, que es cuando más lo necesitan del apoyo de la escuela.

E: La presencia del docente es tan importante.

D. 2: Totalmente de acuerdo, porque lamentablemente he, los padres por lo menos de esta zona no cierto, tampoco tienen el nivel educativo que se requiere para que le puedan enseñar a ellos. Ni el deber ni la forma, porque por ahí ellos, podrían enseñarles porque están en los primeros años, pero la forma de enseñanza, es lo que hace que los chicos no adquieran los conocimientos que se pretenden.

E: Desde tu experiencia en esta escuela, ¿Alguna vez has realizado un proceso de inclusión?

D. 2: En esta escuela no, porque había un chico que vino hasta el año anterior que yo estuve. Y ese chico hace cuatro años para atrás que va a una escuela de Cerrito. Una escuela que está especializada.

E: ¿La escuela integral de Cerrito decís D. 2?

R: Si.

E: Es decir, que él transitó su escolaridad primaria en esta escuela y la continuidad fue en una escuela integral.

¿Y él que discapacidad presentaba? Que vos recuerdes, como habías dicho que vos aún no estabas en la escuela.

D. 2: Claro, yo no estaba, pero lo que sé es que él por su edad ya estaba pasado, pero después la verdad que bien no sé.

Pero así, a simple vista, lo que aparentemente se daba a entender no cierto, en relación a los informes que leí, que había un retraso madurativo.

E: Desde tu experiencia, y en relación a las dificultades de aprendizajes que has observado, ¿cómo piensas la inclusión?

D. 2: Como te comentaba al principio, cuando llegué a esta escuela había aproximadamente 13 chicos. Hasta el año pasado, solamente nos faltaban dos años, pero después teníamos casi todos los dos ciclos. Y en relación a lo que observé en estos años, un gran porcentaje de problema en el habla que eso dificulta. Hay que buscarle la vuelta, y se dificulta también, en que ellos no tienen mucha facilidad para que los padres puedan llevarlo a los profesionales que necesitan.

Si bien todos los años se le hacen fichas, y se les va diciendo que por favor se los pueda llevar. Porque llega un momento en que es difícil, incluso ahora hay chicos en segundo y tercero, pero ellos ya vienen desde jardín así, con mucha dificultad en el habla.

Uno con el tiempo le va entendiendo, porque a la diaria se va trabajando con ellos, pero a la hora de enseñarles y que ellos comprendan, se dificulta bastante.

E: En estos casos ¿Qué estrategias implementas D. 2?

D. 2: Bueno, este año se puede sobrellevar más porque son pocos estudiantes. Se dificulta cuando son varios chicos o cuando están de diferentes ciclos, porque ese chico si o si necesita atención por parte nuestra.

Las estrategias de aprendizaje que se utilizan es estar el mayor tiempo con ello, las actividades siempre de menor a mayor, y bueno, darle a cada cosa su importancia. Después se trabaja igual que con los otros chicos, prestándole mayor importancia a ellos.

Ya te digo, se dificulta mucho, todo lo que es lectoescritura, lo que es motricidad y bueno, también, con respecto al lenguaje, esto es el mayor problema que tienen ellos, el poder expresarse y de forma adecuada. Por ejemplo, ellos en su mundo y al estar yo todos los días con ellos, es como que ellos si hablan como si fuera normal, ellos hablan rápido, te cuentan cosas, pero que pasa, ni el habla de ellos pobrecitos ósea no se entiende o se entiende muy poco. Y lo malo es que uno llega un momento que, llega a acostumbrarse a eso, y uno por ahí a las actividades que presenta se las explica y por ahí no entienden viste.

Uno ve la dificultad en ellos a la hora de leer y escribir, es muy notable.

E: ¿La familia llega a consultar con los profesionales o es imposible?

D. 2: No es imposible, pero casi si te diría. Porque estos chicos hace cuatro o cinco años que se le sugirió a la familia. Y la madre, te puedo asegurar, que no hace un mes atrás que recién consiguió un turno en Cerrito e inclusive no sé si es para fonoaudióloga que supuestamente es el profesional que a él tendría que ayudar, porque incluso este, de tanto insistir, la familia lo llevó a Curtiembre, donde viene una doctora cada tanto, y justo cuando él fue ya no estaba y bueno son todas cosas que dificulta, la movilidad, la distancia, llegar a los lugares y que no haya profesionales.

La otra vez, también se encontró con eso, que había turno, pero no estaba la fonoaudióloga que por el momento no hay en Cerrito.

Esto desanima a las familias. Si bien hemos estado en tiempos malos, la gente del campo, si sobre todos los peones, que nunca están bien del todo, son gente de clase media baja, pero en este momento yo te puedo asegurar que se ve mucho más eso. Y todo les cuesta, inclusive traerlos a la escuela. Pero uno sugiere, y ellos van cuando pueden llevarlos, y por supuesto que se cansan cuando no hay turnos.

Inclusive nosotros también hace un tiempo los llevamos también, estaban las reparaciones y se tuvieron que volver y la verdad que se dificulta bastante.

E: ¿Y para vos que significa o como lo sentís al concepto de Inclusión?

D. 2: Bueno, yo al concepto de inclusión me parece perfecto, me gusta que se avance en esto, que se trabaje en eso. Pero, pienso no cierto, ósea lo hacemos los docentes, pero me parece que al hacerlo estamos haciendo un bien a ese chico, pero es como que le estamos sacando también en una parte a los otros chicos.

Me parece que está perfecto, pero más en la población donde hay muchos chicos, es como que también se les falta el respeto a ellos porque, los demás también necesitan. Aunque ellos tengan otras dificultades, otras necesidades, que uno no duda que se puede incluir, pero me parece que se está errando en el sentido de que, no poner más gente. A mí me parece que se necesita, de otras personas. No porque uno no sea profesional, sino porque cuando uno estudia, no tiene las herramientas necesarias.

No es lo mismo dar, por ejemplo, a cinco o seis chicos que a veinte o treinta, entonces me parece que desde mi pensamiento es eso, se le está faltando el respeto a la enseñanza del chico, tanto al que viene todos los días como aquel que se incluye.

También. Siento que nos hacen falta más herramientas a la hora de atenderlos a esos chicos.

E: ¿Y en relación a la discapacidad?

D. 2: Bueno, yo lo que pienso, si bien en esta escuela no tuve una experiencia con chico con discapacidad. Pero si en otra escuela donde tuve veinte años, una acá cerca rural, tuve un chico con discapacidad.

Y bueno, lo que a mí me demandó fue mucho más tiempo, yo tenía que otorgarle mucho más tiempo a ese chico, para que logre los objetivos. Porque me parece que incluirlo a un chico solo por incluirlo y darles a todos lo mismo, ósea eso también lo pienso para mi clase diaria.

Siempre trato que los contenidos sean diferenciados, ya te digo, me parece que es una falta de respeto, si yo le doy a todos los chicos lo mismo. Y yo esos años que lo tuve a ese chico, este, lo que a mí me insumía era estar más tiempo con él.

Pero ya te digo, por no faltarle el respeto ni a él ni a la familia, porque si uno le da todos lo mismo, ellos pobrecitos, necesitan su tiempo, su trato.

E: Ese esfuerzo mayor que vos comentas, ¿Hace referencia a las actividades en sí?

D. 2: Si. También, actividades apartes y el estar con ellos, porque ellos necesitan que vos estés, la presencia. Ellos están continuamente demandando, no sé si será en todos los casos iguales, pero si en este caso específico. Demanda presencia, demandan una modalidad tuya, demandan varias cosas, que los otros chicos quizás también, pero de otra forma. Y por ahí el docente, se tiene que partir en mil pedazos para atenderlos a todos.

Continuo, es una falta de respeto para ellos no darle en su totalidad lo que necesitan.

E: En ese caso D. 2 que comentas, ¿Tuviste obstáculos? ¿Cuál fue tu mayor satisfacción?

D. 2: En un principio fue un obstáculo, porque él era de una familia de María Grande, y yo la verdad que nunca había tratado con ese tipo de.... también con retraso madurativo.

El no presentaba nada físico, vos lo tratabas con ciertas particularidades, pero nada más. Pero solamente retaso madurativo, lo que tuve que hacer si fue adecuar los contenidos para ese chico, este mi forma de enseñanza también tuve que adecuarla para ese tipo de alumno y bueno la mayor satisfacción de estas personas, primero el agradecimiento, ellos son, no sé si tienen más o menos, pero es su forma de expresarse, te lo dan a entender como un abrazo, ellos te dicen maestro, hasta el día de hoy me acuerdo del trato, son muy voluntarios, te ayudan a hacer las cosas. Y a sentarse, a tratar de leer, tratar de ver las actividades que yo le hacía.

Siempre estaba predispuesto, y adaptarse a ellos a los cambios de estados muy repentinos, que por ahí se cansan, es respetar sus tiempos.

E: ¿Cómo fue su trayectoria escolar con ese estudiante que comentas?

D. 2: No, usted sabe, él ya tenía varios años en la escuela. Los papás un día decidieron que “M” no siga la escuela, acá influyo la parte económica, ellos trabajan en un tambo bastante grande que hay ahí y le hacía falta gente, había una sola familia, ahora hay tres familias que hacen el trabajo que hacían ellos antes.

Y un día, los papás me dicen, “mire maestro el “M” está muy grande ya, y nos hace falta para llevarlo a trabajar con nosotros.” La familia te daba a entender como que “M” no podía dar más de lo que ya había dado en la escuela, y que ya le hacía falta en su casa y en los quehaceres del trabajo. No lo justifico, pero hoy el trabajo del campo lo requiere.

E: Bueno D. 2, ya que nombras la familia, ¿Me podrías comentar como es la relación entre la familia y la escuela?

D. 2: Actualmente, este año ha estado un poco distante, ya que al ser pocos chicos también, son pocas familias, y bueno, la distancia y la situación económica han hecho que la familia se disperse un poco en lo que respecta a la vinculación con la escuela. Pero no obstante a ello, lo que podemos, no todos los días, les llevo actividades y ellos hacen la devolución. Si por ahí se complica por el tema de la lluvia, el camino, mantenemos la comunicación, la familia agradece siempre, la relación no es mala, lo que hay es una falta de acceder.

A través del teléfono, siempre estamos comunicado, les pido que me envíen fotos así vamos corrigiendo sobre la marcha y les voy explicando los temas. Es fluida la comunicación, pero no como uno quisiera, sobre todo desde la presencia.

E: Desde ya muchas gracias por tu tiempo y predisposición D. 2.

ENTREVISTA DOCENTE 3:

ESCUELA N° 37 “ESTANISLAO SOLER”. CUARTA CATEGORÍA. DIRECTORA Y DOCENTE DE GRADO. D 3. PUERTO CURTIEMBRE.

E: Hola D. 3, buen día.

¿Quería consultarte hace cuanto tiempo que estás trabajando en esta escuela?

D. 3: Hace 10 años que llegue a la escuela. Emm titular hace 4 años y bueno hoy en este momento estoy cumpliendo la función de directora, pero como suplente.

Emm..., y tengo personal a cargo. En este momento estamos trabajando, bueno tengo tercero y cuarto a cargo, la maestra de primero y segundo y la otra docente de cuarto y quinto, y la de nivel inicial con salita de cuatro y cinco años.

E: ¿Hay otros docentes también?

D. 3: Si, tenemos docentes de artes visuales, educación musical, educación tecnológica y educación física.

E: Te comento, estuve en otras escuelas, y me nombraban lo de la categoría. ¿Cómo funcionaría esta escuela D. 3?

D. 3: Bueno, esta escuela es de cuarta categoría, eso implica que el directivo tenga a cargo un grado o dos, en mi caso tengo dos grados.

Soy docente y directivo al mismo tiempo, puedo ser ordenanza, puedo ser cocinera, tengo que ser secretaria, emm vice, de todas las funciones en una sola persona. ((Risas)).

E: Muy complejo el cargo. D. 3 en estos años de trabajo en dicha escuela ¿Has realizado algún proceso de inclusión?

D. 3: Si. Sos testigo de eso. Lo hemos tenido a “S” (Nombre del estudiante), con él fue todo un aprendizaje a nivel institucional a nivel docente, aunque tuvimos que inclusive hacer una rampa, que como él tenía problemas para desplazarse, hicimos una rampa en la entrada que va hasta el jardín. Ósea todo un cambio importante, por eso te digo, a nivel general fue ese cambio.

E: ¿Tuviste a cargo el grado de “S”?

D. 3: A “S” solo lo tuve dos meses, nada más. Porque después se fue a la Escuela Especial.

En ese tiempo estaba “C” (Maestra de Apoyo).

E: En relación a las actividades y planificación de las mismas, ¿Qué estrategias fuiste implementando?

F: Las estrategias que fuimos trabajando, prácticamente lo mismo que se empezó a trabajar desde jardín, lo que trabajó la docente de primero y segundo y yo seguí por ejemplo por su edad, que estaba ya en tercero, pero, seguía trabajando con actividades o con contenidos de jardín y primero.

No por su condición no avanzaba más que eso, así que bueno, utilizábamos toda clase de estrategias desde lo concreto, desde imágenes, desde pintura. Todo lo que pueda manipular, pegar. Emm.

E: ¿Siempre estuvo enmarcado dentro de un proceso de inclusión?

D. 3: Si. Se realizaron actas, había todo un informe pedagógico, estaba el S.A.I.E también, todo lo que se requería estaba.

E: En esta situación ¿Contabas con apoyo para trabajar con “S”?

D. 3: Yo solita ((Una risa obligada)). Digo solita, porque en esta escuela no hay MOI, y el S.A.IE, bueno, ya sabemos cómo trabaja, vienen te dan instrucciones, pero eso sería toda la ayuda que uno recibe.

A ellos no les gusta que uno se lo diga, pero bueno. El otro día tuve una reunión con ellos y les dije, no les gusta mucho que le diga, pero es así.

E: Claro, ¿Y son reuniones seguidas?

D. 3: No. Yo por “S”, por ejemplo, no tuve ninguna reunión porque después se fue.

Emm, pero el otro día, luego después de la pandemia, tuvimos una primera reunión con el S.A.I.E y nos reunimos en la Escuela N°45 de General Paz, nos reunimos todas las escuelas rurales, porque ahora se han subdividido por zona. De la ruta hacia Hernandarias le toca a un sector. Después, por ejemplo, a nosotros nos toca otro equipo, han hecho subgrupos viste.

Y yo este año no tengo intervención con el S.A.I.E, pero las otras escuelas sí. Así que estuvimos viendo para los pases y demás. Porque hay que tener y seguir una serie de pasos para solicitar intervención, no es como antes, donde uno llamaba y ellos venían, solo presentabas un informe que ellos te mandaban digamos, como un formulario. Ahora no. Inclusive vos llamabas y si tenías a alguien conocido, ellos venían.

Ahora hay todo un protocolo, y que tiene que estar bien fundamentado, tenemos que enviar un informe de lo que hiciste, de lo que no hiciste y la Supervisora te lo tiene que autorizar y si lo autoriza, recién pasa a S.A.I.E.

Lleva su tiempo, y.... lo que uno quiere es que ellos te ayuden, te ayuden con actividades, que te guíen, y si vos tenes que hacer todo un informe de contenidos de estrategias, no se puede ayudar, a esa gente no las entiendo.

Porque te dicen, que hiciste vos, como interviniste, y uno hace lo que puede porque tampoco estamos preparados para esto, digamos uno hace en el aula lo que puede, con las herramientas. Gracias a Dios, hoy tenemos la tecnología, que diez años atrás no teníamos nada, hoy tenemos la tecnología que nos ayuda un montón, pero también tenemos la otra parte de los padres. Que, también, hay un 50% de responsabilidad, por no decir el 100. ((Risas)).

En este sentido es complejo, no hay apoyo familiar, lo poco o mucho que uno puede estar haciendo el docente en el aula, queda en el aula o muchas veces se pierde porque no hay una continuidad o un afianzamiento en la casa.

Muchas veces, uno espera a... viste, por lo menos que el trabajo sea un poquito más se avance.

E: Y en esto que vos comentabas D. 3 del estudiante que realizaron el proceso de inclusión, cuando la familia decide por el cambio de trayectoria, ¿Es por sugerencia de la escuela?

D. 3: Mira, se venía trabajando. Ósea, “S” comenzó desde jardín de cuatro acá, luego jardín de cinco, primero, segundo y era el quinto año que estaba acá.

Nosotros como escuela veíamos que ese nene necesitaba otras intervenciones, otros profesionales, un equipo que lo tratara, nosotros lamentablemente ni siquiera teníamos MOI (tono de enojo), entonces lo poco o mucho que nosotros podíamos hacer ya habíamos agotado todas las estrategias. Fue nuestra sugerencia, sí, pero al no tener en la localidad tampoco veíamos factible eso, entonces uno seguía trabajando con lo que podía, con lo que tenía, vos te vas ayornando, le vas preguntando a una maestra especial, una psicopedagoga, te vas ayornando todo en pos de él, de ese niño.

Que él se vaya a otra institución, en este caso, una escuela especial, fue porque a los papás le dieron una casa de IAPV en Cerrito, entonces eso cambió todo y fue más o menos, de un día para el otro, porque nosotros nos enteramos por casualidad que le habían dado una casa y mmm, si bien no se fueron enseguida, es como que seguían acá pero el nene no venía, entonces ahí fue nuestra intervención, si el nene no viene que es lo que pasa, entonces nos informan que ellos se estaban yendo a Cerrito a vivir.

Y ahí fue todo el cambio de escuela.

E: Desde lo personal D. 3, ¿Qué sentimientos? ¿Qué obstáculos se fueron presentando en ese tiempo?

D. 3: Como persona y como docente, fue todo un desafío, una porque uno no está preparado para esto, y otra es que te sentís como mamá también, porque vos buscás las herramientas, vos lo ves como mamá, lo ves como parte de tu hijo, si tuvieras un hijo así ¿Qué harías?

Entonces, creo que por ahí como docente uno se tiene que plantear por ahí, cuando uno no está preparado, porque yo no estudié como para una maestra especial, estudié para docente común, digamos, dentro de eso común, un montón de casos, pero no como este caso específico con una cierta discapacidad como tenía “S”, tenía de motriz, tenía cognitivo, entonces era mucho más complejo, entonces vos te sentís como que decís: - ¿que estoy haciendo?, ¿qué hago acá?, es un desafío importante. Así que bueno es empezar a leer, a investigar, es empezar a preguntar, te empezás a movilizar. De toda esa movilización que tenes internamente, o te salen cosas maravillosas ((risas)) o morís en el intento. ((Risas)).

E: ¿Lo intentan?

D. 3: Si, cuando vos tenes voluntad se logra.

E: ¿Cuál fue tu mayor satisfacción en esta experiencia?

D. 3: Bueno, “S” era especial viste, él tal vez al tener problema de motricidad, no te podía escribir, pero él te narraba cuentos o historias, que quedabas asombrada, de hecho, yo estaba dando clases en cuarto, estaba hablando cosas de los mapas, no recuerdo bien el tema, e hice una pregunta, no recuerdo bien cuál era el tema, y él la contestó, como diciendo: - ¿Cómo no van a saber eso? Él tenía mucha memoria, recibía todo y todo lo procesaba viste, de forma oral increíble, toda su narración narrativa era increíble. Se expresaba muy claro, tenía sus ideas claras, expresaba sus emociones muy bien viste. Después en lo otro, la escritura, por ejemplo, me sentí más frustrada, porque no pude lograr que, aunque sea escriba su nombre, si reconocerlo, eso sí es bueno reconocerlo, pero escribirlo eso si me sentí frustrada.

E: En relación a esto, ¿La escuela es inclusiva?

D. 3: Si. Porque bueno, nosotros siempre, como te digo, desde que hicimos la rampa te demuestra que la institución estaba abierta, tal vez no estábamos preparada para eso como docente, pero la escuela estaba abierta para recibirlo. Faltó prepararnos.

Después tuvimos otra nena, que fue después de la pandemia, no hace mucho, el año anterior. Una nena de 11 años, que tiene problemas motrices para desplazarse y también cognitivo.

“A” (directora anterior) la encuentra por casualidad, cuando íbamos a llevar las actividades por pandemia a un niño, era la hermanita de él, y de otra nenita que viene a jardín.

Nunca había ido a la escuela, y lo poco que había ido a la escuela era jardín de cinco años una o dos semanas no fue más, y tenía once años y esa nena no estaba escolarizada. Así que bueno, insistimos tanto, hasta que la trajeron.

Después la querían traer, pero todavía ni si quiera tenían el documento, no tenía el certificado de discapacidad, se lo habían hecho, pero no lo habían actualizado. Bueno, entonces nosotros tuvimos esa nena discapacitada, porque así era su cuadro, pero en papeles, era una nena normal por decirlo de una manera como un chico común y corriente, digamos de la escuela común. Así que nosotros no tuvimos una nena con ciertas limitaciones en papeles, pero en ese momento tenía once años, llevarla a jardín ya era grande, ponerla en primerito y segundo, no tenía jardín ni siquiera nada, de hecho, “A” (directora y docente de grado anterior) decidió tenerla ella, con su grupo de quinto y sexto grado.

Así que, los nenes al ser más grande, uno le explica y pueden entenderla a ella. Así que bueno, aprendió, vino todo el año pasado, hasta que “A” se jubila en noviembre, después siguió otra maestra y aprendió lo básico, las vocales, su nombre, los números hasta el cinco, demasiado, por todos esos años perdidos que habían pasado viste. Bueno, llegó fin de año, el último día de fiestita, la vimos esa noche, después ella se fue, el papá vive en Nogoyá, esa nena tiene otra hermana más, melliza, ellas son mellizas, tienen las dos el mismo problema cognitivo, pero no de discapacidad, ella tiene problema para desplazarse, tiene la pierna más corta, y que anda con bastoncito, ella corre y todo, divina. Este... los chicos, los compañeros a la “M” al igual que con “S”, re madrazas, todo era para “S” y con “M”, pasó lo mismo. Si ella quería ir a la hamaca, todos la acompañaban, el sentimiento que tiene ellos ante la otra persona que es diferente, no hay que no le interese, todos quieren ayudar, y uno le tiene que decir: -Déjenla sola, que se pueda desplazar por sí sola, si se cae está en el pastito, no importa no pasa nada, se levanta viste.

Un día, la profesora de música realizó unos juegos de kermes por el día de la tradición, realizó juegos camperos, la carrera de bolsa, después hizo el sapo, y bueno ella “M”, participó en lo que ella puede lo fue realizando, fue una felicidad enorme.

Con “A” no fue tanto, porque tenía mucho miedo que se caiga, pero bueno, después la fuimos soltando, y ella logró un montón, socializar, esa nena vivía encerrada.

Por elección de la familia no estaba escolarizada, por comodidad, por un montón de cuestiones que a veces no preferís preguntar. Porque decís, -no puede ser que estén cortando todo su derecho, ¿Por qué? por ser diferente???? Si vos me dijeras que son cortos no quieren fin, pero no. Porque tenía una hermanita de cinco años que, si la traían al jardín, y todos los días, si bien viven a cinco kilómetros, son los que viven más lejos en el campo, pero todos los días la traían.

Pero a “M” no, ¿entonces como puede ser?, entonces estaban vulnerando el derecho la educación, como escondiéndola.

Bueno, este año arrancamos, y empezamos a preguntar porque “M” no viene. Entonces la hermanita nos dice, “M” no está.

Inmediatamente llamamos a la mamá, y nos cuenta –“M” no va a ir más.

Tuve que llamar yo, sino no decían nada. Nos dice que se fue con el papá. Después de eso, me llama la secretaria de una escuela privada de Nogoyá, y me cuenta de “M”, “que ahí iba la hermanita, que también presentaba problemas cognitivos”, le cuento todo de “M”, y me dice -ha está muy atrasada.

La secretaria ya la había conocido a “M”, porque ya estaba allá, se había ido a vivir con el papá, él ya tiene otra familia con otra señora que tiene dos nenas más. Entonces la secretaria me cuenta que la señora se ocupa de esas nenas, que desde la escuela tienen un equipo, y si no lo tienen lo buscan en la comunidad, y le buscan los turnos, es todo un trabajo muy bueno.

Entonces yo les respondí, me salió del alma: -Fue lo mejor que le pudo pasar a “M”. porque más allá que este lejos de su mamá, acá su mamá no se encargaba, mira que le dijimos que valla a renovar el certificado de discapacidad, que tenía gratis los pasajes para poder llevarla a los especialistas y nada. Tuvo un año y pico sin hacer nada. Entonces lo que yo pienso, suena mal, pero, esto fue lo mejor que le va a pasar a “M”, porque está con el papá, en una escuela privada, con todo el acompañamiento, no sé cómo irá, porque acá la mamá sacó a la hermanita del jardín, la llevó a otro lugar, tampoco sé si está yendo, creo que no. Pero bueno, ya no es mi problema, ella se la llevó de acá, pero así que no tengo contacto de “M”.

No sé cuál será su evolución, pero que esté contenida ya está, acá ella no quería faltar, porque había momentos en que la mamá le decía que no había clases, y cuando venía a la escuela nos preguntaba porque no había clases. Nos retaba “M” ... (risas).

E: ¿D. 3 y para vos que representa la palabra inclusión y discapacidad?

D. 3: Bueno, (suspiro). Inclusión, es todo. El docente, ósea, inclusión es toda la escuela. Y cuando vos recibís a los chicos vos tenes que atenderlos a todos. Todos por igual, significa no darle a todos lo mismo, es respetar sus tiempos, es respetar su trayectoria escolar, he, sus procesos de aprendizajes. Yo en este momento tengo tercero y cuarto, pero tengo..., ahora ya está un poquito más nivelados, pero al principio cuando yo empecé en tercero tenía, uno solo que iría a tercero bien digamos y después tenía de primero, de segundo, por decirte así de ese nivel. Tenía otra nena que, no veía, entonces, ya lo había visto con “H” (anterior docente de primer y segundo grado), pero no sabíamos cuál era la cuestión, de esos chicos nuevos que vinieron el año pasado, no lo conocíamos tampoco, y eso también lleva todo un proceso.

Muchas veces, se dice también, ¿Cómo no te diste cuenta?; y el docente tiene todo un proceso y cuando vienen de otra escuela y vos lees el informe en ningún lugar te dice que la nena no ve, que no comprende, he que se le sugirió a la mamá llevarla al oculista, por decirte, y llegó esa nena a mitad de año, y bueno “H” al poquito tiempo ya se fue, se quedaron sin docente, porque eso es otra cosa, “H” se fue, tomó una docente de Bovril, tuvo quince días y se fue, nadie más quiso tomar ese cargo. Yo me hice cargo de cuatro grados, (risas). Entonces este año, más organizados, la nena está en tercero, y yo veía que copiaba por la mitad, que se comía palabras, letras, renglones completos, entonces vos decías ¿acá paso algo?, leer?, se ponía muy cerquita, leía bien e inclusive habla muy bajito y se ponía muy cerquita.

Y bueno le copiaba a la compañerita, y yo veía que la dificultad estaba, pero empecé a prestarle atención, y no veía nada, hasta el punto que la llamo a la mamá y le digo, -mira me parece que esta nena no ve bien, poco y nada.

Y cuando la llevó, le dieron 2,5 de cada ojo, ósea imagínate la graduación que tienen esos anteojos. Desde el momento que esa nena usa anteojos hizo una evolución, hoy ella lee, trabaja sola, realiza la copia del pizarrón, que eso antes no lo podía hacer. Esa es la inclusión, cuando vos trabajas con cada uno y le das lo que necesita.

Y con respecto a la discapacidad..., bueno ahí...(suspiro), me toca muy cerca, porque mi mamá emm..., tenía 54 años cuando le da un ataque de ACV, entonces, hoy tiene 73 años, y ella quedó hemipléjica, camina con mucha dificultad, no pudo recuperar su brazo, entonces la discapacidad para mí no es algo que yo la vea de lejos, sino que la viví, la vivo, mis hijos la viven. Ósea, tratar una persona con discapacidad para mí no es algo que a mí me pese, porque la veo, la vivo, convivo, viste, tengo otra mirada, más humana. No sé cómo explicártelo, pero, no es algo ajeno a mí, ¿entiendes? Entonces por eso, si me traen un chico discapacitado, no tengo miedo, tal vez no sepa tratarla al momento, con mi mamá bueno es mi mamá, es diferente el vínculo. Y con alumno también es diferente el vínculo, hasta que uno crea ese vínculo, viste, pero no me es ajeno, no, no es algo que sea una barrera para mí, sino que, todo lo contrario, viste, un desafío más.

La discapacidad no es ajena a mí, como vivimos esto muy de cerca con mi mamá (se angustia), no es una barrera, no es algo a lo que me opongo, es recibirlo y ver como lo ayudas. Por eso te digo, nosotros los docentes, necesitamos esa preparación. Y ojo, mira que yo tengo capacitaciones, pero no es lo mismo, por eso para mí la carrera de educación especial, es muy bueno porque te prepara para eso viste. Por eso a veces, no es que me lo quiero sacar de encima, pero esos nenes necesitan otra calidad de vida, otra calidad educativa, a veces nosotros no estamos preparados, no es decirte -¡No, no lo quiero tener!, no es eso, sino que ellos tienen sus derechos.

Entonces uno por ahí les dice, en los casos que hemos tenido, les decís, ofreces, ayudamos a darse cuenta, por ejemplo, esta mamá no sabía que con el certificado de discapacidad podía viajar gratis, que puede ir a exigir, de cierta forma, a los diferentes profesionales, viste.

El docente también tiene que estar ahí, orientando a la familia y apoyando, enseñándole muchas veces.

E: Siguiendo esto que comentas de la familia D. 3 ¿Cómo observas la relación entre la escuela y la familia?

D. 3: Claro, nosotros dentro de todo tenemos suerte ((risas)) que acá el vínculo con la familia es muy fuerte, muy bueno, viste. Tenemos la otra parte, donde vos lo llamas, siempre vienen con respeto, y otro muy difícil, una sola, que vive allí al frente de la escuela, que siempre tratándonos un poco mal, pero bueno.

Hemos hablado con las familias, la gran mayoría trata de cumplir y estar. Si vemos una gran falencia en el acompañamiento, no en todas. Pero después, participan de reuniones, encuentros, pero aún les cuesta, por ejemplo, ayudar por decirte en cortar el pasto junto conmigo, yo vengo sola.

E: Desde ya muchas gracias D. 3 por compartir tus experiencias conmigo y aportar al trabajo de investigación.

D. 3: un placer poder acompañar.

ENTREVISTA DOCENTE 4:

ESCUELA N° 37 “ESTANISLAO SOLER”. D 4 (DOCENTE DE GRADO JUBILADA EN EL AÑO 2021).

E: Muchas gracias por recibirme, aunque no estés trabajando, me gustaría poder entrevistarte como ex personal de la Escuela de Curtiembre.

¿Cuánto fue el tiempo que te desempeñaste como docente en la Escuela N°37 “Estanislao Soler”?

D 4: Bueno, la escuela se encuentra ubicada en Puerto Curtiembre, y titularice ahí hace aproximadamente 15 años, y donde ahí me jubilé.

E: En ese tiempo en que estuviste trabajando en esa escuela, ¿tuviste alguna experiencia en relación al proceso de inclusión?

D 4: Si, tuve una experiencia. Al principio fue un poco complicado porque uno no está preparado para eso, pero después con el tiempo, bueno, esos dos años que tuve un nene, me ayudó mucho para perfeccionarme con todos los chicos, porque uno buscaba más herramientas, más material concreto, entonces ayudó un montón.

E: Cuando mencionas lo del material concreto, además ¿tuviste que preparar otra propuesta?

D 4: Si, pero a su vez sirvió para ese niño y para todo el resto. Porque, además, todo el grupo fue muy solidario, se trabajó muy lindo con todo el grupo.

Además, durante esos dos años trabajamos junto a su Acompañante Terapéutico, y bueno, por ejemplo, a las actividades las charlábamos con ella, entonces veíamos que podíamos trabajar para cada tema, a ver que podíamos buscar y preparar para ese niño.

E: Trabajabas en conjunto, además de su acompañante terapéutico, ¿Quiénes eran tus configuraciones de apoyo?

D 4: Bueno, sí pero no, porque no teníamos configuraciones de apoyo. Nosotros veníamos a la escuela especial de Cerrito con la intención de que nos asesoren, y hasta ellos estaban asombrados de como estábamos trabajando con este niño. Entonces, ahí te daban pautas de que íbamos por un buen camino, pero muchas veces, venía S.A.I.E, y este...nos decía, -hay que trabajar más y más en esto, pero de decirnos como hacerlo no-.

Nosotras buscábamos las maneras, modos y estrategias. Y a pesar de que muchas veces no teníamos el apoyo familiar, entonces trabajar con ese nene, fue una experiencia linda, pero costó.

E: Cuando te enteraste que ibas a trabajar con este niño, ¿Cómo fue tu reacción?

D 4: primero miedo, porque no sabíamos cómo. Él empezó jardín de cuatro y cinco años, así que un poco conocía de su trayectoria, lo charlamos mucho con su jardinera, en que era necesario trabajar, que afianzar y como seguir.

En jardín también tuvo acompañante terapéutico, pero fueron cambiando mucho de profesionales la familia, pero, no tuvimos más que con su psicopedagoga, con la que mayor contacto tuvimos en relación al equipo privado que acompañaba al niño.

E: Se podría decir, ¿Qué la escuela fue inclusiva?

D 4: si, yo digo que sí. Además, no solo el chico, sino que todos aprendimos, toda la escuela, fue un conjunto, tanto en el aula, en el recreo, en el comedor, porque en el comedor también el comenzó a comer solo, le ayudamos en su motricidad para tomar los cubiertos. Por ahí en la casa le daban la comida, para que no se ensucie, lo hacían más chiquito, y nosotros observamos que él podía. Cada vez que lograba algo bueno, se lo observaba alegre, o lo mismo que los compañeros hagan algunas actividades juntas, que alegría sentía él, y que los compañeros tengan una relación con ellos, era uno más.

E: En ese proceso de inclusión que posibilitaron como escuela, ¿hubo cambio de trayectoria escolar?

D 4: Bueno, hizo jardín de 4, de 5, primero y segundo grado, que bueno, ahí la asistencia fue más continua. Porque antes faltaba un poco más o lo llevaban a Paraná y entonces, en tercer grado, recién lo trasladaron a la escuela integral de acá de Cerrito.

La familia quería anotarlo a la escuela 38 (escuela común) de Cerrito, pero después lo llevaron a la escuela integral.

E: ¿Supieron algo más de como continuo su trayectoria?

D 4: La verdad que no sé, pero creo que no iba muy regularmente a la escuela.

E: D 4, para vos, ¿que representa el concepto de inclusión?

D 4: Bueno, inclusión, después de esa experiencia tan linda, que primero si sentí miedo, porque uno quería que logre muchas cosas por ahí que se hacían difíciles, pero bueno, de a poquito y pensando que no todos marchamos de la misma manera, pero fue una experiencia linda.

Para mí la inclusión, es que todos somos iguales y que ninguno tiene, todos podemos tener un poquito más de capacidad en una cosa o en otra, pero todos somos iguales, me parece a mí.

Que cuando decimos la palabra integración, estamos, es un conjunto de todos iguales.

E: Y el termino discapacidad ¿Qué representa para vos?

D 4: ¿Discapacidad? Y bueno, yo no sé si esa palabra podemos meterla ahí, porque si yo digo discapacidad, y todos somos capaces, no creo que alguien, mínimamente, algunos más otros menos, pero la palabra discapacidad me parece que no tendría que existir, están fuerte, no se me parece a mí, viéndolo desde ese punto después de haber experimentado eso, discapacidad, yo digo entonces, tendría que decir, todos somos discapacitados, ((risas)).

E: ¿Qué sentimientos despertaron en esta experiencia?

D 4: Y bueno por ahí, angustia porque quería más de las veces, me encontraba llorando, porque yo quería lograr algo, y por supuesto que veía que se iba consiguiendo, pero no era lo que quizás uno quería, o que fuera más rápido, y ver esos cambios, y más cuando son chiquitos así. Pero no,

realmente, ahí yo sentí como se me despertó la vocación de docentes, porque eso de buscar materiales, de hacer, era como que realmente sentía necesario buscar esas técnicas.

E: En esto que vos comentas, ¿realizaste un esfuerzo mayor para cada propuesta?

D 4: Emm..., demandó siempre más tiempo, porque uno, ya sea para cualquier cosa uno ya armaba distintos juegos, era crear más material concreto, pero no sé si era por este chico, pero yo digo, que esto tendría que haber sido desde el inicio, porque a todos les vino bien, no solo al niño que acompañé, sino que al grupo completo.

Esto sería re importante pensarlo para todos los que inician los primeros años de escolaridad primaria, esto de incluirlos a todos, todos lo necesitan.

E: ¿Qué obstáculos se te presentaron?

D 4: Y obstáculos si, muchas veces los obstáculos se presentaron en relación a la asistencia, muchas veces en el “NO DEJAR HACER”, que no pase, por ejemplo, viste en el recreo, él quería jugar con otros nenes, y como cualquier niño que puede caerse o golpearse, pero con él no se podía, porque la familia no lo permitía.

Por ejemplo, si el nene llegaba con un raspón o algo así, que quizás a cualquiera le puede pasar, pero no lo dejaban.

A él le hacía muy feliz correr, jugar, pero a veces el mismo miedo que sentíamos de cómo podía responder la familia del niño, no lo dejábamos hacer.

E: Ahora que nombras la familia, ¿Cómo fue el vínculo entre la escuela y la familia?

D 4: Bueno, en un primer momento en jardín, en esta escuela chica donde nos conocemos todos y hablamos de todo, bueno en el jardín la mamá del niño era más de ir decir las cosas, mal, y bueno en primer grado, hasta mitad de año que costó más, pero después fue dándose con mayor tranquilidad, hasta le permitió realizar un viajecito con nosotras a Cerrito y también a Paraná, sin el acompañamiento de los papás, y eso fue un gran logro. Este viaje fue muy lindo para él.

La confianza también de la familia hacia la escuela, esa también fue otra parte, de sentir esa palabra de aliento, ¡hay que bien, que hermoso!, entonces uno también se inspira a seguir, y en cambio eso por parte de la familia muchas veces no pasaba, pero bueno, mientras el niño se sienta bien y nosotros observamos que avanzábamos, eso era lo más importante.

E: Con él, ¿Cómo se dio el vínculo?

D 4: Re bien, era un amor. Siempre fue muy amoroso. Por ahí también, se dio, y hasta ahora, yo lo veo en la calle y me saluda, me reconoce, el buen trato siempre con él.

E: ¿Cuál fue tu mayor satisfacción en esa experiencia?

D 4: ¿Mi mayor satisfacción?... que, mira, que Dios me haya puesto esa personita en mi camino, todo, desde que yo empecé hasta ahora viste, cada uno tiene su partecita importante, pero este niño, me enseñó mucho, lo que es parte de mi docencia, es algo que no voy a olvidar jamás, esos 15 años fueron los mejores años de mi vida en la escuela.

E: Previo a este niño, ¿Habían tenido otra experiencia?

D 4: Como escuela, fue la primera vez, en relación a la ayuda que necesita este niño, siempre por supuesto, quizás había chicos que les costaba, pero a este niño solo era la motricidad, porque si no, bien. Había que prepararle los elementos para que él pueda tomar un lápiz, eso lo trabajamos mucho con su acompañante terapéutico, pero ya sea, cualquier elemento teníamos que adaptarlo para que él pueda manejarlo, pero capacidad la tenía.

E: En estos casos que tenían estudiantes que les costaba un poco más, ¿Cómo trabajaban?

D 4: Bueno, le dedicábamos más tiempo, tratando que por ahí extra clases tengan más práctica, principalmente a esos chicos que les costaba por ahí, nos faltaba el tema del apoyo en la casa, pero uno trataba de trabajarlo un poco más en la escuela.

También nos pasaba, que a veces realizábamos sugerencias de asistencia con algún profesional, y en algunos casos, se daba de manera inmediata y en otros con el tiempo se iba dando.

E: Muchas gracias D 4 por tu tiempo y disposición para dicha entrevista.

D 4: Muchas gracias a vos Nancy, mucho tenes que ver en esto que he hablado, gracias por acompañarnos es esos años.

ENTREVISTA DOCENTE 5:

ESCUELA N° 37 “ESTANISLAO SOLER”. D 5 (DIRECTORA Y DOCENTE DE GRADO JUBILADA EN EL AÑO 2021).

E: Muchas gracias por recibirme, aunque no estés trabajando, por tu jubilación, me gustaría poder entrevistarte como ex personal de la Escuela de Curtiembre.

¿Cuánto fue el tiempo que te desempeñaste como docente en la Escuela N°37 “Estanislao Soler”?

D 5: Soy D 5, me jubilé como directora de la escuela 37 de Puerto Curtiembre, y estuve en la institución 25 años, vine con un traslado de La Paz, ingresé como auxiliar de dirección porque no había ningún cargo que me correspondiera como el que tenía en La Paz, luego se produjo una vacante en la institución y quedé como maestra, hasta que después titularicé como directora.

E: ¿Cómo fue la organización de la escuela?

D 5: Yo creería que cuando ingresé, por ejemplo, es como que no estaba muy, no en cuanto a los chicos, porque los chicos siempre, pero con respecto a la..., como podría decir, como que la cabeza de la institución no estaba definida, y como que no había mucha organización en cuanto a, por ejemplo, organización papeles, y eso faltaba mucho. Eso después se fue organizando de a poquito.

Porque después quedó otra chica antes que yo, quedó de directora, y ella fue quien comenzó a organizar de a poquito, desde esa época se empezó a tener carpeta de archivos y todo eso.

E: En ese tiempo que estuviste trabajando en la escuela, ¿realizaron alguna vez un proceso de inclusión?

D 5: El que yo más me acuerdo es el de “S”, que fue cuando ya era directora. No estaba a cargo del grado.

Nos aportó como experiencia, en el sentido, de que nunca habíamos tenidos, ósea, una situación así, y luego, era como que coincidíamos todas las docentes, porque ya en esa época ya era un grupo, un equipo nuestra escuela, gracias a Dios se logró, y al final casi nos jubilamos todas juntas, pero era como un equipo bien armado, si bien tuvimos todas nuestras diferencias como cualquier lugar, pero en el momento de encarar una situación es que estábamos todas juntas, y la situación con “S”.

Estaba todo muy bien, ósea se lo incluyó.

Aparte, como que yo siento que como incluir es que el chico participe de lo demás, tendrá todas sus posibilidades quizás menos o más, será, tendrá capacidad para hacer una cosa que los otros chicos no pueden. Eso es lo que yo tengo idea de inclusión, me entiendes.

Inclusión es que yo lo meta en mi grado, que es un niño más, y si ese chico necesita algo especial se le dará, se le permitirá tal cosa.

No es que tenerlo como que es el grado y él, entonces, de ¿Qué inclusión estamos hablando?, bueno eso es lo que uno tiene en su cabeza.

Pero, ¿el problema cual era? Y ahí voy al tema, con “S”

Nunca tuvimos problemas, con los profesionales que tendieron al chico jamás tuvimos problemas, S.A.I.E jamás tuvimos problema, porque dentro de todo nos acompañó, la supervisora súper, nos re acompañaron, porque el problema que teníamos eran los padres, sobre todo la mamá.

E: ¿Me podría contar un poco sobre este problema o dificultad con la familia?

D 5: Si, por ejemplo, que ella nunca aceptó, nunca terminó de aceptar la situación del chico. Porque ella, por ejemplo, yo siempre me ponía en mi cabeza, ella siempre te decía que –“Cuando a ella se lo entregaron al chico, a su nene, ella decía que cuando tuvo ese problema, esa dificultad de salud, ella dice, que cuando se lo entregan le dicen que es una plantita, que su hijo nunca va a hacer nada.”

Pero si vos ves que esa plantita, como decía ella, camina, corre, conoce a todo el mundo, charla con todo el mundo, se desenvuelve mejor que todos, tiene una memoria, entonces, ¿de qué me estás hablando? Y ella es como que nunca lo aceptó, ósea como que ella, no sé, yo tendría que, no sé, como mamá diría estar dando gracias a Dios de cómo evolucionó el nene.

Pero ella en su cabeza era como que el nene era especial, nada le servía, el chico tendría que aprender, pero a la vez se contradecía. Porque ella quería que su hijo aprenda, todo lo que sus compañeros aprendían en el aula, pero a la vez su hijo era especial.

Puedo decir que era al revés, porque yo a “S” lo podía tratar como a cualquier chico, pero no iban a alcanzar las mismas cosas que los otros chicos, porque él tenía alguna discapacidad, por ejemplo, en la motricidad fina. El su nombre no lo iba a escribir, pero si podía armarlo o reconocerlo, él sabía cómo se llamaba, cruzaba la calle y sabía como se llamaba tal persona y charlaba sin dificultad.

Era como que era una rueda, si bien trabajábamos diferente. La mayor dificultad que observamos, fue cuando “S” asistía al jardín, porque teníamos que estar atenta a que, si se golpeaba o chocaba algo, ya nos decía la mamá porque tiene el moretón, que no lo mando a la escuela porque no me lo cuidaron, y él era como cualquier chico, que a veces se puede caer, y no por eso no es que no lo cuidamos.

Ósea era eso, el temor de que teníamos que estar mirándolo porque sabía que después había problema con la mamá, había toda una queja y que la misma iba a subir allá arriba, a supervisión, viste, y vos estabas ahí con toda una presión.

Gracias a Dios a nosotros nos acompañó mucho la supervisora, no sé qué hubiera pasado si nos hubiera tocado otra, pero en esa época me acuerdo que nos ayudó mucho, iba a las reuniones nos sugería que hacer, nos daba tranquilidad, al igual que los profesionales privados también nos decían lo mismo, como que el problema solo era la familia.

Era una coincidencia total entre todos los involucrados en este proceso de inclusión. Aparte vos imagínate que los profesionales, por ejemplo, si a ella le contaban la historia que quería escuchar, estaba todo bien, eras la mejor, pero al finalizar le contaban la historia sobre ellos y los chicos o algo diferente, y bueno, ahí, ya no le eras útil, no eras competente, cambiaban a todos los profesionales y aparte de otras cosas, y después iniciar todo de vuelta. Hasta las acompañantes también las cambiaba, siempre en la escuela hubo acompañante terapéutico y acompañante pedagógico, jamás tuvimos problemas con las chicas, jamás, al contrario.

Yo supongo, y pienso dentro de mi cabeza que cada docente que llegó a mi escuela, mientras yo estuve, creo que fue bien recibida y se fue muy contenta de mi escuela.

E: ¿Cómo tomaron la noticia cuando él estaba por ingresar a jardín?

D 5: No, eso fue normal. Ósea, siempre supimos y fuimos conscientes, de que nuestra institución tenía que abrir las puertas al quien viniera porque es un pueblito chico, no había otra institución. Si había posibilidades, porque, así como viajaban a Paraná, porque si ellos querían podían viajar una o dos veces a la semana, pero no se podía, el camino o la situación económica. Uno también se pone en la situación de los padres y por supuesto que, sí que cuesta, eso si yo no lo niego.

E: ¿Consideras que tu escuela es inclusiva?

D 5: En el momento que tuve digo que sí, han venido gurises de todos lados, jamás hubo problemas donde los chicos se miren mal, jamás. Tal vez hemos tenido problemas, no de inclusión, sino que de chicos que también tiene que ver de la casa y los padres, por ejemplo, la higiene.

E: ¿Hubo cambio de trayectoria?

D 5: Él estuvo, ya te digo, nivel inicial fue la situación más complicada, porque era como que, por ejemplo, el niño iba un día, y seguro algo le pasaba, porque durante la semana no iba.

Cuando ingresó a nivel primario, ahí mínimamente, jamás agradecieron a la docente, nunca se escuchó las gracias, pero, no hubo quejas, y yo siempre le decía a la docente, no te dicen gracias, pero bueno, por lo menos vos ves que es más sano.

La docente hacía cosas y cositas y de todo por el niño, pero todo a parte, me entiendes, eso también, porque ella tenía su grupo y pensaba en él, me entiendes, creó muchos materiales para que él pudiera trabajar, así como a todos los chicos.

También se compraron elementos como la pizarra para él y que puedan usar todos los chicos.

Bueno, viste eso de la inclusión, realizamos un viaje y él fue, pero si hubiera estado en jardín estoy segura que no lo hubieran dejado. Él disfruto de una manera, ¿cuál fue la diferencia?, ninguna, él fue un chico más.

Él estuvo en nuestra escuela hasta que estaba por pasar a tercer grado, en ese momento ellos se vinieron a Cerrito, consiguieron una casita, supuestamente se la dieron acá por la situación del nene. Ellos (padres) lo traían a la escuela N° 38, ellos pidieron pase a esta escuela. Por supuesto se hizo una reunión, él estaba bajo tutela del S.A.I.E también, entonces se hizo la reunión con el equipo de la escuela 38 y de la escuela integral, entonces, ahí se decidió, y teniendo en cuenta toda la situación del chico y por supuesto toda la recomendación que se tenía, más los informes del S.A.I.E, que estando en Cerrito y teniendo una escuela especial, él nene ingresaba a la escuela especial, y cuándo la escuela especial considerara que el chico estaba en condiciones de realizar una integración con la escuela común. Situación por la que los padres no estuvieron de acuerdo, pero bueno nosotros hasta ahí llegamos.

Otra situación que nos pasó al inicio, es que cuando comenzamos con “H” a trabajar (la docente a cargo del grado del niño), nosotros nos reunimos con una psicóloga que trabaja en la escuela especial, fuimos a dicha escuela y nos atendió la directora, con el fin de asesorarnos para saber cómo trabajar con el niño, y cuando la mamá se entera de esto, casi nos denunció en el consejo, porque decía que nosotros lo hacíamos especial a su hijo, y en realidad, solo queríamos asesorarnos.

E: D 5, ¿Qué sentimientos percibiste en este tiempo?

D 5: Mira, yo que quieres que te diga, le agradecí a Dios que no la tenía yo (a la mamá) porque con el nene ni un drama. Una vez hasta me paso, que la mamá decía que su nene quería ir con la seño “A”, y yo le decía no, este año está la otra seño.

Si hubo momentos en que trabajé con el nene, pero sólo cuando faltaba su docente a cargo, pero nada más.

Una vez, tuvo como eso que le daba, convulsiones chiquitas, y la verdad yo ni sabía, y después tuve un curso allá en un tiempo atrás, en una jornada en Paraná, y nos dieron una charla sobre esto, que las convulsiones a veces son apenitas, o no la notas, y ahí enseguida pensé en este niño, que era lo que él manifestaba.

No era una convulsión como una asocia normalmente, sino que él se tiraba así para atrás y se quedaba. Uno va aprendiendo.

E: ¿Qué me podrías decir que representa para vos el concepto de discapacidad?

D 5: No sé, yo no tengo..., por ahí yo digo que uno..., ósea eso que te dije primero, que uno tiene que incluir en todo lo que vos quiera, porque viste que vos ves, que se yo uno mira y ve situaciones en las que decís no lo puede hacer y lo hace, mejor que uno.

Muchas veces nos pasaba que no lo dejábamos jugar como él quería, pero no porque uno viera que él no podía, sino que, porque si se golpeaba o caía, sabías la que te venia después con la familia, estabas condicionada por el padre, esa era la situación, cuando él salía al patio, tenías que estar controlándolo, mira si se nos caía en los escalones, una vez en jardín se le cayó a la seño y fue un caos.

Siempre intentamos dejar que él haga lo que pueda, que sea uno más.

E: ¿Cuál fue tu mayor satisfacción?

D 5: Mi mayor satisfacción, fue que yo en la escuela, durante el tiempo que estuve, fue creciendo, tanto en el equipo, aunque no parezca formal, en el viaje de Cerrito a la escuela, ya íbamos reuniéndonos y charlando sobre los temas, también en los recreos podíamos dialogar.

En la escuela fui creciendo como docente, durante 25 años fui conociendo diferentes generaciones de estudiantes, y esto me favorecía porque ya los conocía.

También, por ejemplo, los días de lluvias, si bien no íbamos a la escuela, nos reuníamos en mi casa y la jornada escolar continuaba, para los regalitos de nuestros peques también todas participábamos o nos dividíamos el trabajo para llegar tiempo.

También los gurises, gracias a Dios, como decimos nosotras, tuvimos problemas con los chicos o los padres, pero se solucionaba bien, nada se salió o desbordó, nunca tuvimos que llamar a la supervisora por algo, y hay que pelearla en la escuela, porque todos los días tenes algo, de alguna manera. La cooperadora, no solo era la familia, sino que gran parte de los docentes. En estos años esto fueron mis mayores logros.

E: Desde ya muchas gracias D 5 por tu confianza y tu disposición en esta entrevista.

ENTREVISTA DOCENTE 6:

ESCUELA N° 121 “SOR JUANA DE LA CRUZ”. PERSONAL ÚNICO –PU. D 6. COLONIA SEDNA.

E: Buen día D 6. ¿Hace cuánto tiempo hace que estás trabajando en esta escuela?

D 6: En esta escuela, actualmente va a ser el quinto año. En realidad, tengo más de 20 años de antigüedad, en escuelas rurales seis años, bueno he pasado por todo. Emm... jornada simple, jornada completa, pública, privada, he probado de todo.

E: ¿Tu formación es de docente rural?

D 6: si, docente rural. Por eso, ahora que tengo más antigüedad puedo acceder a las escuelas rurales, porque en realidad no es..., vos tenes el título de rural y podés trabajar en cualquier escuela, simplemente que el listado de escuela rurales es muy amplio, y las escuelas rurales son pocas. Entonces, ¿Cuándo accedes a esto de poder trabajar en escuelas rurales?, ya cuando te quedan pocos años de servicios.

E: para retomar esto que vos me estabas comentando, ¿Cómo es la organización de la escuela?

D 6: tengo nivel inicial y primario. Nivel inicial, está a cargo de la docente “D”, que es itinerante, ellos vienen una semana si y una semana no. Emm, tengo una cocinera también, que en realidad hay 18 chicos, entre los dos niveles. En este momento activos en los grados de primaria son, de primero a quinto grado. El año que viene si van a estar todos, de primero a sexto. Yo tengo todos los grados. Y jardín, también de tres, cuatro y cinco, nosotros podemos tomar de tres, porque justamente, como son pocos chicos, la matrícula nos da para que podamos inscribirlos.

E: ¿Vos sos la docente de primero a quinto? ¿Cómo sobrellevas cada propuesta en un plurigrado?

D 6: Si, soy la docente de todos los grados. Se hace difícil cuando son todos los grados activos. Esta es la única escuela rural que tiene tantos chicos, casi todas tienen tres o cuatro, más de eso no pasa. Emm, esta escuela siempre tiene muchos chicos, y este... normalmente está funcionando casi todos los grados.

Por ejemplo, me ha pasado, y yo me doy cuenta que, y lo he expresado siempre a la supervisora que, yo siento, por ejemplo, que mi rendimiento, obviamente, es superior cuando tengo menos grados.

Porque a veces, cuando uno tiene un plurigrado, se trabajan muchas cosas en común, por ejemplo, si vas a dar SUSTANTIVOS, lo vas a poder dar en todos los grados. Después, se va dando un grado de complejidad a medida que el grado va avanzando. A ver, algunas cosas si son difíciles, algunos van a decir es una desventaja y otros una ventaja, depende del punto de vista en que lo veas.

La ventaja es, por ejemplo, segundo grado que ya empieza a ver sustantivos, y los otros grados lo empiezan a repasar, y a la vez los demás chicos empiezan a ver sustantivos desde el colectivo, propios comunes, todas las gamas de sustantivos que tenes. No es que se encasilla un contenido en un grado nada más específico, por ejemplo, si en segundo, empiezan a identificar todos los tipos de sustantivos, bueno yo sigo trabajando todos los tipos de sustantivos con ellos. Si bien no es contenido de segundo, lo puedo trabajar. Esas son las ventajas que uno tiene.

Las desventajas a veces son, que no te da el tiempo para hacer específicamente lo de cada grado. Ósea, nuestras planificaciones si son justamente, más que nada cicladas.

E: En relación a tus años de experiencia D 6, ¿has realizado algún proceso de inclusión con estudiantes con discapacidad?

D 6: No, yo no. No sé si antes. Sé que hay escuelas que sí que las tienen, pero bueno nosotros no. Si tenemos a veces chicos con PPI (Propuesta pedagógica individual). A ver nosotros desde primer grado y desde jardín, hacemos una evaluación a ojo, de lo que observamos, si vemos que hay alguna dificultad, lo que hacemos es sugerir al papá que le diga al pediatra. ¿Por qué? Porque nosotros desde un informe no podemos poner absolutamente nada de que un chico tiene alguna dificultad o que tiene alguna patología, porque nosotros no somos los médicos, no somos profesionales, más allá que nos demos cuenta de cosas, pero no podemos poner nada, porque no somos personas idóneas. Si sugerimos, derivamos, a veces nos damos cuenta y otras no.

E: ¿Cuándo elaboran PPI? ¿Son casos particulares?

D 6: Se realiza porque tienen problemas de aprendizajes.

Primer grado, por ejemplo, este año si tengo dos chiquitos, a ver, mi evaluación a todo esto es que hasta ahora yo no había tenido con los chicos problemas, digo problema, yo no había tenido esta dificultad con los chicos de primer grado, por ejemplo, que me está costando yo digo: - “hacer que arranquen”, porque tengo tres en primer grado este año. Emm..., la nena prácticamente está avanzando más, pero los varoncitos no. Yo no sé si tiene que ver con...y seguramente tiene que ver con esto de la Pandemia.

Lo que decía, es que yo veo, por ejemplo, es que las familias en pandemia cumplieron con todo lo que se requirió, acompañaron mucho, pero..., he... faltó (tono pensativo), el trabajo de la escuela, del jardín, faltó el trabajo pedagógico. Las familias acompañaron, pero bueno, hicieron lo mejor que pudieron, pero faltó esa parte.

Por ejemplo, si yo tuviera que comparar, los que tengo en segundo grado, estos escriben en imprenta, en cursiva, leen de corrido, interpretan re bien, tienen un nivel excelente.

Pero lo que tengo en primer grado este año, no me reconocen ni las vocales, y estamos en la numeración hasta el diez recién, cosa que nunca me pasó, porque yo siempre pude avanzar bien con los tiempos más o menos, y este año no puedo, por más que me dedico mucho a ellos, pero no. Tienen un lenguaje muy aniñado, este ..., yo no sé si tiene que ver con lo de la pandemia o... (estaba con un estudiante de jardín y tuvo que retirarse, ya que quería ir al baño).

E: D 6 me estabas comentando de dos estudiantes de primer grado.

D 6: Si, ahí hay dos varoncitos que más les está costando, emm..., yo todavía no termino de dilucidar si es realmente la falta de trabajo que faltó o hay algo más. Yo me sigo encargando de la parte pedagógica, pero le pedí a los papás que pidan una intervención al pediatra y a uno lo están por empezar a llevar a una psicopedagoga.

Porque la familia también se da cuenta que lo necesita.

E: ¿Pueden acceder a los profesionales?

D 6: emm... un sí. Este..., lo que sugerimos ahora, en realidad se venía sugiriendo desde jardín y nunca lo hizo. Pero bueno, ahora se dieron cuenta que era necesario y lo están haciendo.

E: ¿Lo más cercano para consultar?

D 6: Es Cerrito.

E: D 6 en esto que vos comentas del modo de abordar el trabajo pedagógico, ¿Cómo lo podés llevar a cabo?

D 6: Estas propuestas pedagógicas requieren más tiempo para el trabajo con los chicos, se priorizan contenidos, no podés abordar todos los contenidos que los otros chicos, pero bueno, es lo que el chico necesita. Se plantean pequeños objetivos para ser logrados.

E: Desde lo personal D 6, ¿Qué representa para vos el concepto inclusión?

D 6: Emm..., es muy amplio, porque incluir me parece que es, lo vivimos incluyendo a todo en todo, simplemente es que me parece que a veces, en mi caso, yo no estoy preparada para atender como realmente necesita un chico, no me ha pasado. Por ejemplo, si me tocara un nene este... hipoacúsico yo no tengo lengua de seña, no lo manejo, entonces yo sería una barrera, ósea, más allá de que la lengua la pueda aprender, yo no podría darle lo que el necesita y..., si bien hay escuelas para esto, lo obligarían igual a venir a la escuela común. Entonces yo no sé hasta qué punto la inclusión, ósea esta bueno lo de la inclusión, pero paralelo a lo realmente específico, a lo que le pase a ese chico. Porque me parece que tratar de incluirlo no tiene que dejar de lado su otra parte que yo no puedo darle, nos sentiríamos frustrados los dos.

E: Consideras que, si pasaría, y en general con los estudiantes que vienen a esta escuela, ¿Que tu escuela es inclusiva?

D 6: Si. Porque los chicos tienen la apertura. Y si me tocara, yo tendría que buscar la forma de prepararme de alguna forma lo tendría que solucionar. No es que lo tendría que rechazar, no me ha tocado. Hablo desde la teoría nada más. Pero si me tocara tendría que aprender lengua de señas. Estaría dispuesta a hacerlo. Y te digo que los chicos tienen más apertura que los grandes. Ellos no estigmatizan ni nada por el estilo, yo me doy cuenta, no tiene nada que ver con el tema aprendizaje, pero me doy cuenta porque las familias acá tienen muchos problemas, entre familias, por trabajo, que se yo, solo los grandes, pero los chicos acá nada, son divinos. Nosotras sabemos, por ejemplo, que estos nenes no tienen ningún problema con nadie, pero sabemos que los papás están peleados entre sí, que no se hablan, y que en la calle tampoco se hablan, entonces bueno, habla también, por parte de las familias, que hacen respetar que los chicos no deben incluirlos en sus problemas. Este..., yo estoy al tanto siempre de los problemas, ya que son familias muy particulares.

E: Hablando justo de las familias, ¿Cómo es la relación entre las familias y la escuela?

D 6: en relación a los conflictos es complicada, porque, por ejemplo, a la directora anterior la hicieron renunciar los padres, fue así, acá es o te quieren o no te quieren, es sencillo. Yo sabiendo eso, porque la supervisora me lo había aclarado, yo llamé a reunión, y puse en claro lo siguiente, -yo vengo a trabajar para los chicos y la escuela, a mí no me interesan los problemas que ellos tienen.

Si bien estoy al tanto de todos los problemas que ellos tienen, personales en su casa, porque me entero y me cuentan, pero no intervengo en nada.

Emm..., son todos muy colaboradores, las familias están, lo que les pido colaboran con la escuela, con los chicos, colaboran con lo que sea. Pero yo ya sabiendo los conflictos que tienen, no los puedo hacer trabajar juntos. Entonces yo tengo que formar grupos que o a tal persona tengo que pedirle que haga tal cosa, a otra persona pedirle otra cosa, pero que trabajen juntos no puedo. Eso yo lo manejo por fuera. Intenté que trabajaran juntos, que limaran asperezas, intenté esa inclusión de la familia que trabaje toda junta, pero fue terrible, terrible. Así que opté por separado y me funciona, ellos responden por separados, no juntos porque ellos tienen problemas por fuera de la escuela, me han sacado chicos de la escuela y se lo han llevado a 10 kilómetros a otra escuela por problemas con otra familia. Hasta que el otro chico egresó y lo trajeron de vuelta ((risas)). No eran problemas conmigo, sino que entre las familias.

E: ¿Cuál es la distancia que recorren los chicos para llegar a la escuela?

D 6: La mayoría son del tambo de acá atrás, por ejemplo, a uno o dos kilómetros, hay otros que están un poquito más lejos, por ejemplo, que están a cinco o seis kilómetros, y otros que están a diez kilómetros, aunque le queda más acerca Antonio Tomás, pero la mamá no se anima a cruzar la ruta, entonces lo trae para acá. Lo positivo es que todos poseen vehículos para acceder.

E: algo también más desde lo personal D 6, ¿Qué representa para vos el término discapacidad?

D 6: Discapacitados somos todos me parece ((risas)) A esto que te digo yo, estigmatizamos más que nada, ¿porque en realidad discapacidad quién??... somos todos discapacitados. En realidad, la

discapacidad para mí no va..., supongo porque tengo, me ha tocado siempre emm, en mi familia varias personas con alguna discapacidad o limitaciones o problemas de maduración, entonces el tratar con personas que tengan alguna dificultad para mí no es un problema para mí, porque no. A parte la escuela son cuatro horas, pero uno cuando sale afuera se encuentra con todas estas personas. El único conflicto que yo tengo es... el no poder mejorarle la calidad de vida, esa es mi una preocupación, sería mi obstáculo.

E: D 6 y en estos años de trabajo ¿Cuál sería tu mayor satisfacción?

D 6: La mayor satisfacción son los gurises ((risa y alegría)), es, a ver, ellos son una esponja, que perciben sin que vos le digas algo, ellos te perciben con la mirada, te huelen digo yo. Ellos son una esponja, te conocen tus estados de ánimos, así como vos te podés dar cuenta si a ellos les pasó algo, emm, es lo más puro que hay.

Yo he trabajado en muchas escuelas y me quedo con las escuelas de campo toda la vida, no porque las escuelas de ciudad sean malas, simplemente que las experiencias son distintas y esto me refiero a las purezas que tienen los chicos. Vos a ellos los podés ver jugando desde el nenito de tres al de once años, todos juntos, no traen teléfonos, no dicen malas palabras, este, pasa algo vienen y te cuentan y lo solucionamos hablando, tienen una inocencia que tal vez en otros lados se ha perdido por el mismo ritmo de vida no. Pero son muchas cosas, el cariño, el respeto.

E: ¿El vínculo con ellos cómo es?

D 6: Es bueno, pero trato de no involucrarme tanto en sus vidas personales, conozco todo lo que pasa alrededor, y su historia, pero intento de transmitir que soy la seño, y ellos vienen me dicen seño o sino me dicen “S” ((risas)), entonces, viene alguien y pregunta ¿Quién es la directora? Y les digo YO ((sigue riendo)). Entonces, es necesario tratar de marcar la diferencia, pero también saben que pueden hablar conmigo de lo que sea, si les pasa algo saben que no tienen que callarse nada, siempre que lo hablemos desde el respeto y los padres también lo saben.

E: Otra pregunta D 6 ¿Hubo cambios de estudiantes a otra escuela o cambio de trayectoria escolar?

D 6: Si, siempre hubo cambios, siempre a una escuela común, porque nosotros a nuestros estudiantes los llamamos GOLONDRINAS, porque los padres van pasando de un tambo a otro, entonces, hay algunos que tienen la suerte de quedar muchos años en un lugar, pero no es la de todos, ósea, todos los chicos que vienen acá son hijos de empleados de los dueños de los tambos que están acá alrededor, entonces, depende del trabajo de los padres, no hay ningún alumno que realmente las familias sean oriundas de acá, que sus padres vivan en esta zona, todos son de afuera. Entonces, por ejemplo, tengo la particularidad de que cuando los padres tienen franco, los chicos no vienen a la escuela, ellos se van a su lugar de origen, son pocos los que quedan. A ver también hay algunos que toman la escuela como otro tipo de responsabilidad, por ejemplo, ellos respetan que, de lunes a viernes, su obligación es ir a la escuela, y si tienen algo que hacer, lo hacen fuera del horario de la escuela. Pero la mayoría de los que son de afuera se van.

E: En esos casos, sabes de tus estudiantes ¿si continúan su trayectoria escolar en escuelas secundarias?

D 6: Si, todos. La gran mayoría va a la escuela Senderos. Acá pasa una trafic que levanta a todos los chicos de la secundaria, tienen transporte.

E: Desde ya muchas gracias D 6 por tu disposición y tiempo compartido.

ENTREVISTA DOCENTE 7:

ESCUELA N° 47 “LAS TAMBERAS”. PERSONAL ÚNICO –PU-. D 7. LAS TAMBERAS.

E: Buenas tardes D 7. Muchas gracias por tu tiempo para dicha entrevista. Estoy realizando el trabajo final de mi tesis en relación a las representaciones sociales que poseen los docentes de escuelas rurales referido a los procesos de inclusión.

D 7: Hola Nancy. Gracias a vos por hacernos parte. Bueno, a ver lo que es la inclusión educativa en las escuelas de campo, se puede ver limitada, más que nada por la falta de intervención profesional.

Bueno, no vas a tener un acompañante pedagógico, no vas a tener un acompañante terapéutico en el aula, eso no lo cuentas porque no existe, creo que te habrás encontrado con esta realidad, ¿no?

E: Si D 7, y maestra especial o MOI tampoco.

D 7: Yo estuve, antes de venir acá, yo estuve en el sindicato como representante gremial, era la secretaria gremial de la seccional más grande que tiene la provincia en Paraná. Este, así que se cuál es la realidad más allá que...y me vine acá porque es un desafío. No me ha tocado encontrarme, en el tiempo que estoy, con problemas motores, problemas de de...visuales, auditivo. Tengo un chico con dificultades, a ver, yo no pienso que sea limitante, sino que dificultades con las que me puedo encontrar, te digo mi escuela no está preparada, si yo tuviera un chico con dificultad motora, no podría entrar a la escuela, vos lo viste, por empezar. Porque esos escalones que están hechos no están pensados para la INCLUSIÓN. Están pensados solamente para que el agua no entre a la escuela. Este, pero bueno, en la ruralidad te encontrás con estas cosas, y... creo que lo que tenemos los docentes rurales es no permitir que eso nos deje de buscar el norte. Buscas como, yo me encuentro con chicos si con dificultades en el aprendizaje, y alguna dificultad de aprendizaje que tiene que ver con lo cognitivo, que tiene que ver con otras cosas, no con...problemas físicos, por decirlo de alguna manera. No son limitantes físicas, sino que son limitantes pedagógicas cognitivos. Y eso es una batalla diaria, porque S.A.I.E acá puede venir una o dos veces al año con mucha suerte, es un S.A.I.E para todo Paraná campaña, entonces hasta que vuelven a ver a ese chico pasaron seis meses, entonces las herramientas las construís vos, no hay otra opción. Emm... a ver.

E: Frente a esas dificultades que comentas D 7, ¿vas preparando algunas actividades específicas?

D 7: Si, voy... a ver cómo te explico... voy haciendo un decoupage, digo yo. Para saber si avanzamos, si retrocedimos, sino avanzamos y estamos parados en el mismo lugar, busco actividades alternativas por internet. Yo no tengo una formación emm... pedagógica completa, yo estudié para maestra rural,

pero ¿qué estudié? Psicomotricidad, bueno es un problema visible de un niño y que yo acá haría tirar el escalón, buscaría la manera de resolverlo, porque sería la limitante física y no necesitaría mayores recursos. Ahora ante las limitantes cognitivas de un niño, vos necesitás apoyo, porque vos no tuviste esa formación.

Te pueden decir, podés perfeccionarte, capacitarte, si lo podés hacer, pero eso no implica que sos un profesional de la educación que abarca esas problemáticas, llamadas antiguamente o queriendo barrerla como a nivel político digo, la educación especial y no veo mal que sea especial porque son chicos especiales con diferentes especialidades. Es especial pensar la clase para un niño con dificultad, porque yo tengo un niño, se llama “C”, y esto es una observación muy subjetiva, totalmente mía, todavía no hay un particular, llamémosle pedagogo, psicopedagogo, no lo hay, no hay un psicólogo, no hay un neurólogo que me haya dado todavía un diagnóstico, pero es lo que yo puedo ver de acuerdo a lo que leo, soy mamá también, aprendí con mi hijo un montón, con los pediatras aprendes un poco, este..., tengo un nenito que tiene una edad cronológica de seis años, pero en su madurez, y cuando hablo de madurez no solo hablo de madurez mental, hablo de la prensibilidad para tomar el lápiz, hablo si de la madurez mental para hacer una utilidad, pintar un dibujo, tiene, para mí, que no sé nada de esto, solamente por comparaciones que puedo establecer acá, es que tiene una edad cronológica de seis y una edad mental de tres años, un lenguaje de un nenito de dos o tres años. Entonces, antes eso, ¿Qué hago?, primero que yo trabajo de manera particularizada, porque tengo tres niños, y una de nivel inicial, ósea que con cuatro alumnos.

La niña de nivel inicial recién cumplió los tres años, es una alumna que traigo fuera del sistema, porque el sistema no me lo permite. Es un convenio que tengo con sus papás, la traen, está dos veces a la semana, todas las horas de clases, porque yo necesito, que el niño en la ruralidad se empiece a integrar a la escuela de manera que no sea violenta para él, porque vos imagináte que todavía está teteando, un montón de cosas. Y acá en el campo no hay mayor sociabilización que en la escuela. Entonces, frente a todo el sistema, tengo una alumna trucha ((modo de risa)).

Entonces, con esos tres alumnos cotidianos y cuatro, dos veces a la semana, uno trabaja de manera personalizada. Entonces que trabajo yo con “C”, que es mi alumno con muchas dificultades, primero trato de buscar cosas que, porque mi miedo es este, SATURARLO, CANSARLO, DEFRAUDARLO, HACERLO FRACASAR Y QUE SE DE CUENTE ÉL QUE ESTÁ FRACASANDO. Entonces, jugamos, ordenamos de más chicos a más grande, pero hay muchas cosas que no puedo hacer, primero por su problema cronológico, imagináte que lo llevaron a la pediatra a Curtiembre y la pediatra lo primero que hizo a un nene de seis años cortarle el frenillo. Sin ningún estudio (tono de enojada), cuando yo hablé con su mamá, lo empezó a llevar al médico, detectamos que tiene la presión alta y tiene 16 y pico para un niño de seis años. Empezamos toda una dieta, “B” (Cocinera de la escuela), le cocina sin sal, todos los cuidados que implica para este niño y su casa igual, una familia que quiere acompañar, pero que sus recursos no le permiten todo.

El estudio neurológico que le iban a hacer, se tuvo que suspender porque acá llovió tres días y no se pudo salir, entonces, acá no podemos hablar de EQUIDAD, acá no podemos hablar...no son derechos

vulnerados por su familia, son derechos vulnerados e invisibilizados por el Estado, ¿por qué? Porque el Estado no le propuso: - ¡Ha usted tiene 10 kilómetros de tierra, venga al hospital mañana a la tarde y se va a quedar para poder hacerle el estudio a “C” mañana a la mañana!

No hay un Estado que se ocupe y pensar como sobrellevar estas cosas sería mucho más fácil, porque ahora hay que esperar seis meses que le hagan el estudio a “C”. Ósea perdemos un año. Yo..., no quiero que hagan magia y me digan... a ver... esto se puede curar o no se puede curar, no quiero que me digan eso, yo lo que quiero saber es ¿Qué puedo hacer con “C”? ¿Hasta dónde puedo llegar?

Porque, si decimos estos problemas motrices que tiene no lo vamos a solucionar, esto de la prensibilidad, incluso hasta lo de sus movimientos, no lo vamos a solucionar, mmm, no vamos a lograr que aprenda los números, “C” está en primer grado, desde principio de año, no nos olvidemos que lo que hizo la pandemia desde la virtualidad el nivel inicial, que lo hacia su mamá, a ver... yo lo sabía y hablaba con su mamá, pero bueno. Entonces el año pasado, tomamos nuevamente el nivel inicial acá dentro de la escuela, ellos empezaron a venir en septiembre, porque no recuperamos nosotros la presencialidad plena hasta septiembre, por miedo, por un montón de cosas. Y yo hablé directamente con los padres, y yo estaba acá en la escuela preparando las actividades, todo, pero ellos no venían. Lo acuerdo, porque respetaba el posicionamiento de los papás, porque murió mucha gente, mucha gente se enfermó, y era lógico el miedo de los padres, bueno nosotros hasta septiembre no empezamos, entonces jardincito fue medio virtual medio personalizado. Y este año me dedico a trabajar conceptos directamente, arriba, abajo, adelante, atrás, y el vocabulario. Por ahora no me interesa, porque no puede lograr leer y escribir, si trato de que pinte, y trabajar todo lo previo y que debo trabajar porque en la virtualidad no se pudo. Mi objetivo es que cuando llegue a sexto, estemos realmente en sexto, nos lleve el tiempo que nos lleve. Ahora esta hora que se va a implementar va a servir para que “C” ..., “C” no necesita adaptaciones de tiempo, ¿porque yo que hago? A ver, en Paraná las adaptaciones de tiempo eran antiguamente, el nene iba dos horas y se iba a su casa. Acá yo no las necesito, porque cuando yo veo que “C” no da más, bueno le digo: - “C” ¿quieres jugar? O busco una actividad que sea con un juego u otra cosa, o miramos libros o miramos videos en la computadora, cosas que tengan que ver con los colores, con... me entiendes, con cosas que tienen que ver con cosas sencillas. “C” entró a jardín de cuatro y no reconocía los colores, ¿cuál fue el logro? Es que él pueda reconocer los colores, y fue lo único en ese momento. Sé que fue muy lento, pero si a mí viene y me dice un profesional, él no va a aprender a leer y escribir, perfecto, “C” va a trabajar en la huerta conmigo, tengo que darle un conocimiento que el día de mañana sea una herramienta para que a él le sirva para salir.

Si me interesaría que pueda saber lo que vale la plata, que no lo logro, porque con eso jugamos para ir aprendiendo, cosas de la vida misma. Me interesa que él el día de mañana cuando no necesite depender de nadie pueda tener las herramientas y que se las haya dado la escuela, porque en otro lado no las va a conseguir. Porque acá no hay una sociabilización que lo ayude.

E: que bueno pensar desde ese lugar, darle todas las herramientas necesarias para la vida misma.

D 7: Tal cual, ellos ahora están realizando una alfombra, por ejemplo, los mas grande están trabajando con tipo de nudo que por su motricidad lo pueden hacer, bueno “C” trabaja el nudo común, pero lo logra y lo puede hacer, entonces él está haciendo una alfombra para su mamá, de otra manera, porque es lo que él puede hacer y en el tiempo que él lo puede lograr. Fíjate (*me muestra la alfombra que están haciendo*). Esto es para la mamá, la gran mayoría trabaja un nudo distinto, él lo realiza de esta manera, jugamos juntos mientras lo ayudo, a ver, cuantos hiciste vos, cuantos yo. Él no tiene idea de lo que es cortar igual, entonces ahora con esta alfombra lo vamos practicando, esto implica un montón de cosas, este trabajo que es manual, para “C” implica un montón, no saltarse cuadraditos, es un trabajo discontinuo, es uno al lado de otro, hay que enhebrar, se le pone ganas, esto trabaja también prensibilidad, porque el nudo lo requiere, busco e invento maneras, que no sea solo escribir, porque la escuela no pasa por ahí, por un libro, un cuaderno y una carpeta. La escuela rural pasa por otro montón de lugares, acá los gurises no están acostumbrados a trabajar adentro, en la casa viven afuera, entonces yo empecé a hacer otros hábitos, pero como en el verano hay muchas víboras, yararás, acá en el patio, entonces casi que nos los dejo salir, entonces empiezan a pensarse como que es todo un espacio en los que también puedo hacer cosas, este, y si salimos y vamos a la huerta todos participan desde la niña de nivel inicial, todos tenemos que hacer, y a ellos les gusta estar afuera, aman estar afuera. A mí me da miedo de que les pase algo porque los pienso como mis hijos, otorgados durante cuatro horas que me da terror, me limita si han encontrado alguna víbora entonces limitamos las salidas.

E: Por supuesto, cuidas los chicos como si fueran tuyos, es muy entendible. D 7, ¿este es el lugar donde trabajan?

Descripción del lugar: es el espacio de la docente que se queda a vivir de lunes a viernes, el mismo está ambientado como un aula, con una pizarra y un pizarrón, un mesón grande y sillas, junto a una computadora, impresora, una biblioteca. También cuenta con un hogar, el cual mantiene dicho espacio calentito. Se encuentra junto a un baño interno y la cocina. El espacio áulico propio de la escuela no se utiliza.

D 7: Si, este espacio utilizamos como aula. Porque en el aula no se puede, esa aula es muy grande y a su vez fría, no se pueden abrir las ventanas, bue está destruida. Estamos tratando de acondicionarla, así que en el invierno generalmente en este lugar, está calentito, ellos pueden trabajar en la alfombra, tienen su espacio, digamos.

E: ¿Cuántas personas trabajan acá?

D 7: Trabajamos, la cocinera y yo. “B” se encarga de la cocina, de la limpieza de la escuela y los baños que están afuera que son de los niños, en realidad solo los mantiene, porque los chicos utilizan este baño interno. Los otros baños están a la vuelta, afuera, y en algunas ocasiones hemos encontrado yararás en el baño, entonces si pasa algo, vos no te enteras hasta que el alumno no vuelve, y en realidad acá no hay un horario para ir al baño. Acá generalmente en el recreo no se va al baño, en el recreo se juega, se va al baño mientras están en clases.

E: ¿Hay horarios establecidos en esta escuela?

D 7: El único horario establecido acá es el de entrada y el de salida, después no. A ver, no hay un horario para plástica, no hay un horario para música, porque todas estas áreas las doy yo, porque los alumnos del campo están vulnerados en ese sentido, yo sé que es una escuela que es difícil llegar, pero si estuviera en la caja curricular, hay maestros que se desesperan por tener una hora más de clases para dar. No existe, esto lo damos nosotros. Honestamente, cuando encontrás un tema que podés relacionar, porque acá uno prioriza matemáticas y lengua, ciencias sociales y naturales, ¿porque lo priorizas? A ver, en naturales se dibuja y ya uno da artes visuales, técnicas de color y todo eso, pero los chicos de acá, no sé si disfrutaban tanto de una clase de artes visuales en donde vos traigas y le muestres un tipo de cuadro de cubismo o lo que sea, como disfrutaban el poder el poder dibujar. Y poder dibujar sin límites, el dibujo por el dibujo mismo. ¿Cantar? No se cantar, así que poco podría enseñarles música pobrecitos, antes que enseñarles mal no les enseño, yo lo hago muy particular, si cantamos ponemos algo acá y vemos que tiene la música, lo vamos a cantar, ¿pero yo enseñar música?, canto? Imposible, yo no lo sé hacer, mal les voy a enseñar y mal van a aprender. Con “B” hemos preparado, pero porque ella estudió guitarra, así que con ella hemos preparado canciones y todo con los chicos, ya sea para los actos que vamos a otras escuelas, este, porque ella sabe, porque yo no.

E: ¿Hace cuánto tiempo que estas en esta escuela?

D 7: Yo hace cinco años.

E: En estos años, según tu experiencia, ¿Qué piensas sobre la inclusión escolar?

N: Mira, emm..., yo no tengo la necesidad de hablar acá de inclusión, eso es lo que me pasa. A ver, no tuve chico con dificultades físicas, o motores como te dije hoy, no tuve chicos con dificultades físicas o impedimentos de... para trasladarse, para lo que fuera, ni chicos ciegos, sordos, nada, no tuve chicos con síndrome de Down, solamente he tenido chicos con retrasos madurativos, esa es la realidad. La inclusión no se da en el sistema educativo, y no hablamos solamente del campo sino que en la ciudad, no se da porque las políticas de estado no habilitan a que se den, una política de estado que piense en una inclusión educativa, pensaría en que cada escuela tenga una maestra orientadora o una maestra integradora, o una acompañante, y eso tendría que estar en cada escuela y no todas las escuelas lo tienen. No es la única, yo tengo, cumplí ahora 22 años de antigüedad, tengo recorrido, siempre trabajé en escuelas de ámbitos muy... marginales, siempre elegí trabajar en esos espacios, porque uno puede hacer un trabajo social totalmente diferente que, a otro, que es lo que a mí me gusta y siempre me tocó esto. Fui maestra durante 17 años y de primer año, como profesora para los chicos, pero maestra de primer año, con un perfil de maestra en la que estaba. Tuve chicos con autismos, tuve chicos con problemas motrices, con un montón de cosas. No existía el EOE en secundaria, fui una de las que luchó para que la escuela secundaria tuviera a alguien que nos ayudara, porque a mí sinceramente, nunca me formaron para trabajar con un niño con el espectro autista, tuve la ventaja y bendición de trabajar con una Asesora Pedagógica que tenía un hijo autista, entonces sabía como orientarme, porque si no...yo tenía un alumno que cuando yo iba llegando a la escuela, me veía y se me tiraba arriba del auto, cuando yo llegaba, las primeras veces no sabía cómo reaccionar, las otras veces ya sabía que tenía que hacer, porque mis compañeras me lo decían.

Fui a la departamental muchas veces, y ya se hablaba de inclusión educativa, esto fue en el año 2007, y pedía por favor que alguien me fuera a ayudar o me pueda decir cómo trabajar, ¿de qué se ocupó el Estado? Que cada chico que llegar a la escuela común, viniera con un diagnóstico, que incluyera las herramientas para que el docente pueda trabajar, pero que a vos un psicopedagogo te diga que, tenes que sentarlo delante de tu escritorio para que no se disperse, no es lo mismo que vos lo puedas hacer con 28 o 30 alumnos dentro de un aula, se entiende lo que quiero decir??, yo a veces estaba dando clase y “G” que era mi alumno particular, que tenía esta problemática del autismo, tenía 32 chicos en el aula y “G” era parte de esos 32 chicos, y porque digo ¿y “G”? , porque yo estaba dando matemáticas, química y biología, yo estaba dando una clase y “G” por ahí saltaba en su silla, se escondía adentro de un armario, o empezaba a los gritos y se mordía, sus compañeros no sabían que hacer, nunca nadie fue a explicarle a mis alumnos más que yo, como tenían que actuar ante esta situación, me entiendes? Y eso NO ES INCLUIR, ESO ES TAPAR AUJEROS. Eso es decir que ese chico está acá y no en la calle, ¿sabes cuánto dura ese chico ahí? El tiempo que lo tiene un maestro, porque cuando tiene un profesor se pierde.

Y no es que tenga nada en contra de un profesor, porque somos todos representantes, pero sé que es así. El profe no está las horas que está un maestro en la escuela, el profe no tiene el vínculo que crea el maestro en la escuela por la cantidad de tiempo que está, el maestro tiene un vínculo con el estudiante por el tiempo que está con ellos.

A ver, esto que hago yo acá, lo que te decía, lo que hago con “C”, como voy, estoy haciendo esto con “C”, ¿Por qué me permite esto a mí? Por la cantidad de tiempo que estoy acá, y porque tengo cuatro alumnos. Si tuviera la cantidad de alumnos que tiene “S” (otra escuela rural), no lo podría hacer, no porque tener un NIÑO ASÍ en primer grado, implica tener 12, 15 gurises más, implica muchas veces, dejar de trabajar con ESTE GRUPO para TRABAJAR CON ESTE NIÑO.

Y ahí estas vulnerando, vos buscas herramientas, ha existe el fichaje, existen los libros, pero este niño acá también te necesita como este de acá. Por eso yo digo, hay una vulneración del Estado. El Estado pone parches, pone curitas y las curitas no son eternas, y si los maestros terminan haciendo magia, y también nos encontramos con niños con dificultades como “C”, que llegan a la escuela secundaria y tienen que volver a la primaria. A ver, ¿es real de esta inclusión de la que hablamos o es un dibujito animado? Es un dibujito animado.

Es un trabajo difícil, ¿porque hasta donde sos vos Dios para decir que “C” –no va a poder a aprender a leer o escribir?

Aunque te lo diga un profesional, ¿Quién sos vos para decir puede llegar hasta acá? Propones cosas, pero no tenes a nadie que te diga – estas yendo por un buen camino. ((Llora y se angustia mucho)). Sentís que a veces podés hacer más daño que cosas buenas, y nuestra carrera tiene un montón de cosas, pero esta es la más jodida que tiene, no poder tener a nadie para compartir y decir –yo no sé trabajar con un chico que tenga necesidades, ¿Qué puedo hacer? Hay un montón de cursos y talleres, pero la persona que dio el curso y el taller estudió 10 años para saber eso, ¿me lo va a transmitir a mí

en un día?, yo no puedo transmitirles a mis alumnos lo que yo estudié para ser maestra en cuatro años. Yo estudié para ser maestra en cuatro años, esto seis años con ellos y no van a aprender a ser maestros. Es difícil porque cada uno en esta sociedad tiene un lugar.

E: ¿Cómo te sentís frente a esto?

D 7: Siento que no alcanza, que no doy lo mejor, siento que me faltan años luz para decir que estoy dando lo mejor. Porque dar lo mejor implica darlo, no esperando recibir, pero si viendo progresar, el maestro da para ver el progreso de..., y cuando no notas el progreso, ¿qué valor tiene?, pedagógicamente hablando, didácticamente hablando, que yo te diga –que “C” aprendió los colores en jardín de cuatro, ninguno, porque yo sé que el tiempo que le falta transitar, me planteaba esto, digo ¿”C” tiene que seguir viniendo a la escuela hasta los 20 años para que siga teniendo su espacio, un espacio de desarrollo pleno? Porque yo sé, si me preguntas algo, yo digo, sé que me faltan años luz para decir que puedo dar lo mejor, pero, si vos me preguntas, sé que este espacio para “C” es muy importante, que es el único que quizás tiene, es el único donde se encuentra con pares.

Por ejemplo, el lunes fue el cumpleaños de la jardinera, fuimos todos, estábamos acá en la escuela y fuimos todos. Nos sentamos a comer, y los papás se reían por como disfrutaban, porque este es el único espacio donde ellos socialmente comparten.

E: ¿Ellos son familiares o amigos?

D 7: Son solamente hermanos el nene de tercero con la jardinera. Los otros dos son vecinos, viven acá cerquita de la escuela, pero hay mal vínculo entre los padres, entonces ellos no juegan en su casa entre ellos. Solo se encuentran acá, porque acá está prohibido traer los problemas personales, lo solucionan en sus casas.

E: Te pregunté sobre inclusión. Me gustaría saber ¿qué piensas sobre la discapacidad?

D 7: Si hablamos de discapacidades creo que, hablando de estructuras las escuelas de campo no están adecuadas para trabajar con discapacidades, pero si reconozco que la escuela de campo hace magia, que los niños en el campo hacen magia cuando tienen un compañero con discapacidades.

A mí me tocó personalmente cuando hice mis prácticas, que una niña ciega, en una escuela rural, este y... sus compañeros la llevaban y traían al baño, en otra escuela también lo viví, donde los chicos tenían un compañero que usaba sillas de ruedas, lo llevaban y traían, jugaban con él, ósea... del Estado falta un montón. ¿Cuántas escuelas tienen acceso para chicos con problemas motores? ¿En cuántas escuelas se puede desenvolver tranquilamente un niño ciego? No. A ver, sigo insistiendo, en las escuelas de campo se puede hacer magia con los chicos con discapacidades, porque se prepara el ámbito para ese niño, porque somos escuelas muy pequeñas y podemos hacerlo. Porque las familias van a venir, por ejemplo, va a tirar este escalón, van a buscar las maneras, pero pasa en esta realidad y de ahí a que ese niño con problemas motores necesita un acompañante dentro del aula no lo va a tener, olvidate, si el necesita que alguien escriba por él, que le cambie los pañales, entonces eso no existe en el campo. Queda limitado esto, y te diría si yo fuera honesta con vos, y tuviera un niño con silla de rueda, tendría que pedirle a la mamá que se quede todo el día ahí, tuviera que cambiarles pañales porque no controla esfínteres, tendría que nuevamente pedirle a su mamá que se quede ahí, porque yo

pañales no le puedo cambiar, porque está prohibido. ¿Entonces?? Es excluyente para el chico, porque esa mamá que yo voy a tener todo el día ahí no va a poder hacer el tambo, no va a poder hacer el queso, no va a poder hacer nada por quedarse acá.

Entonces, ¿Qué va a preferir esa mamá? No traerlo a la escuela, aunque vos le ofrezcas todo. Vos humanamente lo vas a hacer, pero no es así.

E: Algo que me puedas decir en relación a tus años en esta escuela que te haya dado mayor satisfacción.

D 7: En realidad, si lo evalúo en los egresados que tengo, puedo decirte que cuando llegue acá solo leían y escribían en imprenta mayúscula, uno en quinto grado y el otro en sexto.

El de sexto grado se fue, y le fue recontra bien en la escuela secundaria, y eso es muy importante. Y que el otro que se fue el año pasado, medio vagoneta, pero buen alumno, este, hasta ahora no sé qué tenga dificultades en el aprendizaje, porque vi las notas del primer trimestre y bien, porque yo acá le hago los trámites para la beca o lo que sea, y los continúo viendo y bien, y para mí eso es lo más importante que hayan podido continuar su escolaridad.

E: Entonces D 7, en relación a lo que manifiestas, ¿ésta es la primera vez que te pasa algo así como con “C”?

D 7: Si si, es la primera vez, y tal vez eso sea lo que me pone en tensión, muchas cosas, me pone en tensión ver a esta docente (ella se señala), me pone en tensión saber que la familia no cuenta con los recursos y entonces estas cosas quedan, continuamente me pone mal no saber cómo seguir, porque yo necesito un diagnóstico para saber, porque si yo tengo un diagnóstico me voy a asesorar con especialistas, voy a averiguar con quien tengo que hablar, yo me contacto con muchas compañeras docentes especiales, y les comento lo que me pasa y hago con “C”, entonces ellas me brindan herramientas, de alguna manera son mi apoyo y sostén en este trabajo.

E: ¿Y S.A.I.E como participa en esto? Que comentabas al inicio de la entrevista.

D 7: bueno ahora logramos tener una reunión hace poco acá en la escuela 45, donde fuimos varias escuelas de la zona, y acordamos que se comprometiera a ofrecernos una fecha en la escuela de “F” (otra escuela rural), donde vamos a llevar nuestros chicos, vamos a llevar a los chicos que presentan dificultades en el aprendizaje.

Honestamente, pan para hoy hambre para mañana, porque yo como maestra no detecto los problemas del aprendizaje hasta en una semana, en una semana voy notando unas cositas, esto si esto no, S.A.I.E lo va a ver un día, a mí no gusta que me tomen el pelo, soy una descreída de estas cosas, si S.A.I.E me dice –voy a ir, y durante 10 días, yo ahí sí, porque es lo que yo necesito, si me dice voy a ir durante 15 días y vamos a trabajar con él, ahí les creo y le mando fichas. Pero como ellos vienen trabajando, prefiero seguir trabajando como sigo, yo a veces grabo videíto de “C” y les mando a mis compañeras y ellas me sugieren que hacer.

Vos cuando sos maestra de grados, estás 15 días realizando el diagnóstico del grupo y algunas, así casos particulares, podes conocer. S.A.I.E en un día no va a hacer magia por “C”, y menos me va a convencer a mí de que la hizo, y ahí estamos cuando yo me enojo con el Estado y digo “C” necesita

una maestra o necesita una fonoaudióloga, vamos a hablar de lenguaje, en su centro de salud u hospital no hay, “C” necesita una psicopedagoga, que valla y trabaje con él dos veces a la semana en la escuela, ahí perfecto pero no existe, como te digo, no tienen acceso a eso, los niños más vulnerados y son los más vulnerables también, porque el Estado los invisibiliza, decímelo como quieras, pero no voy a acordar, porque el Estado es garante de la salud, educación y seguridad, o el Estado no es garante ni de la salud, ni de la educación para todos.

No digo hoy por el gobierno que tenemos, esto que quede claro, el Estado hace mucho años que se corrió de su rol, de ser garante de la salud y la educación, y se corrió lamentablemente, porque las políticas educativas apuntan a esto, tener un docente que cada vez cubre más lugares, cada vez más psicólogos, más, más, pero sabes que es lo grave?, que te olvidas de ser docente y te olvidas del otro grupo que tenes, es muy difícil, acá no te pasa porque yo tengo pocos alumnos, pero te pasa en escuelas dónde tenes más de 15 alumnos.

Acá tengo la posibilidad de trabajar de manera personalizada, de pilotearla.

E: ¿Esto vos lo enmarcas en una propuesta diferente para “C”?

D 7: Lo de “C” si si, en el PPI. ¿Vos sabes qué? Te cuento, nunca nos enseñaron a hacer un PPI, ¿qué trabajo yo con “C” ?, proyectos semanales, porque ni siquiera pueden ser mensuales, porque se aburre de trabajar, por ejemplo, si trabajo la alimentación, puedo estar una semana, buscando varios recursos, una semana donde se puede ir variando las actividades, y que sea un collage, por ejemplo, un poco de esto y otro poco de otra cosa y que sea de su interés.

E: ¿Esto requiere mayor esfuerzo desde tu lugar?

D 7: Si, obvio que sí. Mayor esfuerzo porque uno piensa en lo que quiere que ese chico no padezca en la vida, yo sí “C” se va de acá a la ciudad, que va hacer de él, porque él se va a encontrar perdido, porque está acostumbrado a otra cosa, entonces vos acá intentas brindar lo mejor que podes y que crees que es lo mejor, que no quiere decir que lo sea.

Planificas la actividad, creyendo que va a hacer lo mejor, y descubriste en el camino que no, que para “C” no era esa actividad, que hay que sacar, que pensar en otra cosa. Lo piensas muchas veces en el momento.

A “C” le podés contar un cuento porque le encanta, pero no puede decir lo que escuchó.

Lo que realizo lo hago por él y su familia, porque si hay algo que no quiero es que su familia sienta, a ver, el otro día le aconsejé a la mamá que necesitamos el estudio porque necesitamos el certificado de discapacidad. ¿Vos me preguntarás por qué? Porque necesito que viaje gratis a Paraná, y que a todo lo que necesite tenga acceso y el certificado de discapacidad lamentablemente es lo que me va hablar eso, le abre muchas puertas. Entonces, pero tampoco quiero que entiendan que es un discapacitado, yo quiero que entiendan que es un chico que marcha a otro ritmo, que ve la vida diferente, pero que en ese ver diferente también puede transformarse el día de mañana, o ver diferente y seguir avanzando y tener una vida como cualquiera.

E: ahora que vos nombras esto de la familia, ¿Cómo es el vínculo con la escuela?

D 7: La familia está, a veces tengo que tener mano dura y decir –necesito si o si el informe, en el caso de “C” sobre todo, porque me preocupaba.

La familia está predispuesta, a veces cuesta más a los gurises, porque tenía otro niño que presentaba problemas fonológicos, y desde la escuela empezamos a realizar ejercicios porque no fue a la profesional, y a veces tenía más resistencia el niño al trabajo que su familia.

La familia siempre tiene apertura.

E: Bueno con estas preguntas terminaría la entrevista, muy agradecida con tus aportes, conocimientos y experiencias.

ENTREVISTA DOCENTE 8:

ESCUELA N° 147 “JOAQUÍN V GONZÁLEZ”. PERSONAL ÚNICO –PU- D 8. CAMINO DEL MEDIO.

E: Buenos días D 8, muchas gracias por tiempo y disposición para colaborar con dicha entrevista.

¿Hace cuánto tiempo que estás trabajando en esta escuela?

D 8: Soy director de la Escuela 147 “Joaquín V González” y hace un año y medio que estoy en esta escuela, pero vengo de otras escuelas rurales.

Soy de Paraná, tuve 16 años en escuelas nocturnas, y trabajando en paralelo en escuelas públicas y de gestión privada, tengo 21 años de antigüedad.

E: ¿Cómo es la organización en esta escuela?

D 8: bueno, es una escuela de PU, ósea que tenemos todos los chicos de primaria en lo que se llama plurigrado. Ósea las modalidades, porque plurigrado y multisala, es en la misma aula, por las características de PU, no tenemos docentes de estético expresiva ni nada. Acá el único personal conocido por el estado es la cocinera y una chica que viene a limpiar desde la comuna de Curtiembre.

E: En estos años de docente rural, ¿has tenido alguna experiencia en un proceso de inclusión?

D 8: Si, yo estuve en la Escuela 160 de “Río Volga” en la Aldea San Juan, cerca de Crespo, ahí tuve dos años, y un año y medio en la 33 de Sauce Pinto, esa es de cuarta categoría, ahí tenía personal a cargo y todo. Y si había procesos de inclusión en primaria y en jardín, una niña con síndrome de Down.

E: ¿Me podría comentar tu experiencia en estos casos?

D 8: Si, actualmente no tengo chicos en procesos de inclusión, si tenes las dificultades normales de un proceso, pero con integración no.

Allá la otra experiencia si, ahí teníamos donde trabajaba S.A.I.E, era como un trípode, S.A.I.E, el equipo interdisciplinario particular de la niña y la escuela, nivel inicial junto conmigo.

Porque viste que las escuelas, si bien allá era de cuarta, era con director con grado a cargo, ósea era el director y los maestros.

E: ¿Su trayectoria escolar cómo fue?

D 8: Esta niña venía de María Luisa, ya con su equipo interdisciplinario, y ella hace la escolaridad primaria inclusiva, no va a una escuela integral. Si iba a toda la parte atencional a trabajar con los profesionales.

E: ¿Qué función cumplías en ese momento?

D 8: Yo estaba de director, pero después había chicos que no estaban dentro de un proceso de inclusión, pero por consejo de los diferentes docentes eran asistidos, más que nada en dispensario. Por ejemplo, teníamos chicos que iban a la psicóloga al centro de salud de Sauce Montrul, pero no bajo un proceso enmarcado en acta, pero si como una asistencia externa. Pero si la nena si, ella si estaba en un proceso de inclusión, era con P.P.I y todo, pero ella estaba en Nivel Inicial, de todas maneras, yo al ser el director, participaba de todas las reuniones, cuando elaboramos el P.P.I también.

E: En esta escuela, vos comentabas recién, que, si bien no están en un proceso de inclusión, pero has observado algunas dificultades, ¿a qué haces referencia?

D 8: Bien, sabiendo que cada chico maneja su proceso individual, sus tiempos y demás, pero por ahí si tenes chicos que tienen problemas fonoaudiológicos. Que yo pienso que la matriz que traba en sus aprendizajes más que nada es el tema de la oralidad. Para mi hay que trabajar bien la oralidad para después poder llevarla a cabo en la parte escrita. Manejan como, como te podría decir, como un léxico muy acotado y muy familiar. Eso por las dudas, para vos si te sirve, cuando uno tiene la posibilidad de recorrer varias localidades, a mí me pasaba, bueno uno el lenguaje urbano de las escuelas grandes, mira yo estuve como 16 años en escuelas nocturnas y bueno en un barrio marginal, bueno ahí tenes el tema de la oralidad que es un léxico particular, propio del lugar, y cuando estuve en la Volga me pasó que la características de la matrícula son todos hijos de padres brasileiros y madres argentinas, o al revés, entonces ellos manejan el portugués, es su léxico, su lenguaje, es una mezcla de portugués y castellano.

Tenes que llevarlo para el castellano, y de paso aprendes vos un poco de portugués.

En esta zona, lo que noto es la dificultad en el léxico familiar, yo tengo nenes, por ejemplo, que ellos te hablan de una manera, el nene que tiene más dificultad en el proceso, tiene un vocabulario que es vocálico todavía, vos le decís que diga MARIO y el responde AIO. Te pronuncia de todas las palabras, solo las vocales, porque el habla así. El año pasado había una hermanita de él, que ahora va al secundario, él y otra hermanita que va a primer grado, y en los tres encontré las mismas dificultades, pero más acentuada en este nene. Las dos nenas eran más desenvueltas, aunque la mayor se mostraba más tímida, pero vos te das cuenta que ella se esfuerza en tratar de hablar bien y hacerse entender, pero cuando habla con los hermanos habla de la misma manera.

Es necesario mencionar, que solo me pasa esto con esa familia.

E: En el caso de este estudiante, ¿elaboras una propuesta diferente para él?

D 8: Si, en realidad uno siempre está adaptando, si vos tomas al alumno desde su particularidad terminas siempre adaptando, porque yo siempre le digo a los docentes, las planificaciones y todo lo que es la estructura, como te puedo decir, burocrática del Estado, es para un alumno modelo, y de ahí desprendes y vas adaptando. Es decir, yo no tengo, ni P.P.I, ni actividades diferenciadas para él, yo le

doy y en el momento de darle le adapto. Yo sé que lo que le di a él cinco consignas yo sé hasta cuándo va a poder hacer de cada consigna. Eso porque vos tenes una rama de lo que vas trabajando, por eso es que te piden que vos no le hagás algo diferenciado. Pero tenes la otra parte de la biblioteca que te dice que sí, entonces..., y después tenes las diferentes realidades institucionales, a mí, por ejemplo, tengo docentes que le da ese impacto cuando vienen a las escuelas de PU, a la ruralidad, pero a mí me sirvió tener otras experiencias.

A mí, por ejemplo, el plurigrado nunca me costó, yo soy maestro rural, yo me recibí en el año 94, siete años no ejercí, y bueno, siempre di en la ciudad, pero con esas características, en un barrio marginal y la escuela nocturna es un plurigrado, yo llegue a tener sentado en el mismo banco una señora de 84 años con una nena de 12 años, que fue cuando se implementó el EGB3, pasó todo eso que repetían y repetían en la secundaria, entonces vos ya tenes un manejo de lo que es el plurigrado. Y en la ruralidad, tenes esa flexibilidad al trabajar.

Yo, por ejemplo, estoy trabajando la hora, pero yo le doy la hora a los cinco alumnos, entonces, la nena de primer grado lo hace desde una perspectiva de artes visuales, como manejar, manipular, pero todo, y al de sexto, yo le estoy dando todo lo que es métrica, utilizando todos los elementos como regla, compás, transportador, lo voy complejizando de acuerdo a cada grado.

Viste que yo tengo un planisferio ahí, por ejemplo, y lo trabajamos desde ahí, entonces al de sexto y quinto, ya le voy incorporando lo que es husos horarios, meridianos y paralelos. A mí lo que siempre me costó, fue plasmar en una planificación, pero lo llevo adelante en la práctica.

E: Desde tu experiencia y de manera más personal, ¿Qué representa para vos el concepto de inclusión?

D 8: Para mí inclusión, es..., está bueno el concepto, pero yo hablaría más de INTEGRACIÓN, ósea porque, incluir te da la idea de que vos tenes un recipiente y pones todo en un recipiente, pero ahora si vos lo comparas con la receta de una torta, vos podés echar todos los ingredientes que vos quieras, en el nombre de la inclusión, pero si vos no integras y hace de eso un cuerpo homogéneo, donde todos participen de la misma manera. Por ejemplo, este nene que no tiene intervención del S.A.I.E ni particular, ni nada, él trabaja a la par de los compañeros, ósea, por eso en cuanto a las actividades diferenciadas, es el maestro el que tiene ese manejo, que él sabe hasta donde el alumno puede llegar y que límites puede llegar y cuál es su meta, cuál es su expectativa de logro, pero..., ósea, la inclusión esta buenísima, pero debe estar acompañada de la integración.

E: Y en relación a la discapacidad ¿Cuál es tu representación?

D 8: A ver, yo tengo por ahí..., viste que cuando uno tiene años y años en la docencia, para mí el término discapacidad es como el de adolescentes, porque yo le hago un paralelismo con la adolescencia, siempre vamos a ser discapacitados en algo, porque siempre vamos a desconocer algo, el tema es contar con unas buenas instituciones, con maestros responsables y que hagan que eso no sea una barrera, o que se convierta en una barrera, porque todos somos discapacitados en algo.

Yo acá me paso horas y horas hablando con los gurises, viste que acá es una zona tampera y de producción de quesos, y yo no tengo ni idea, más allá de ser maestro rural, les pregunto de las huertas,

de las semillas y todo lo demás. Entonces, si yo lo miro desde el punto de vista de adolecer de algo o de no saber, entonces también estaría siendo, en parte ignorante y en parte discapacitado. El tema es, en como vos encaras esa discapacidad, en el aula, lo peor que puede hacer un docente es marcar esa diferencia. Vos lo tenes que tratar a todos por igual, más allá de sus particularidades, yo por lo menos lo veo así, yo tanto con los nenes que he tenido en las diferentes escuelas que trabajé, todos hacen todos, en la medida de sus posibilidades, PARA MI NO HAY DISCAPACIDAD, la discapacidad no existe desde el punto de vista en que se convierta en una barrera. Pero si existe desde un punto de vista de apropiación de saberes, porque no todos sabemos todo.

A que tenemos que es otra cosa que se da como característica propia del pueblo que, todavía se sigue con la conciencia del maestro sabelotodo, el maestro lo sabe todo, claro, a veces te dicen, -y vos como no vas a saber eso si sos maestro. (risas).

Entonces empiezas a dialogar con ellos, y les explico, que el hecho de ser maestro no significa que sepas todo.

Yo digo que muchos daños han hecho los docentes de otras generaciones, haciéndose ver como el maestro sabelotodo, o el maestro que sabe y el alumno que aprende, acá aprendemos todos. Ósea yo encaro el proceso desde ese punto de vista, es un proceso de aprendizaje del alumno y del docente, y que nunca se va a terminar.

Siempre hago la comparación con las tablas de multiplicar, por ejemplo, -Cuántos chicos te salen de la escuela primaria, vos los agarras en primer año y le decís ustedes saben la tabla de multiplicar, y ellos responden si todas, y todas que viene siendo, hasta la del 10 dicen. Bien, entonces les pregunto, ¿Cuánto es 33×11 ?, a lo cual manifiestan que la tabla del once nunca la vimos.

Claro, la noción que le deja la escuela es que saber las tablas de multiplicar es hasta el diez, y las tablas son infinitas.

Y con esto también me refiero, que otra característica que tiene la ruralidad es la vergüenza que tienen las familias de acercarse y preguntar cómo resolver alguna actividad, y yo digo que es culpa nuestra, porque pasa esto de la asimetría que se acentuó mucho entre el maestro sabelotodo y como que las comunidades, las familias y alumnos son ignorantes de todo.

Ellos (comunidad rural), tiene su propio conocimiento que por ahí excede a lo que uno sabe. Es la llave de entrada a la comunidad y a la familia, hacerles ver que ellos saben cosas que uno no sabe por más que sea maestro.

E: Ahora que nombras esto de la familia ¿Cómo es el vínculo con la escuela?

D 8: En este sentido, nosotros, te habrán comentado las otras maestras, nosotros trabajamos en red, si bien existe una red de 10 escuelas, pero por la cantidad de personas, por ahí se complica, nosotros tenemos otra, por ahí cuando vos estudias una población tenes que ver la historicidad, nosotros somos, la docente de la 47 (ella estudió junto conmigo), el docente de la escuela 25 (También estudió conmigo), y la docente de la 121 (estudió en la almafuerce), al producirse el cambio en el concurso anterior para cargo docente, ahí nos pusimos de acuerdo de trabajar en red estas cuatro escuelas juntas, realizamos actos escolares juntos, planificaciones, porque observamos que una escuela daba una cosa

otra daba otra cosa, cuando no había mucha diferencia en distancia entre las escuelas, entonces no podía ser que los alumnos egresen con un perfil de una escuela que está cerca y la realidad era la misma, unificamos el modo de trabajo.

En el caso de la familia, lo que yo siempre valoro, es que aún se mantiene el respeto a la escuela, al maestro y que no son invasivos. Ellos no son de meterse en la escuela, siempre te están preguntando si necesitamos algo. Ahora, por ejemplo, esta próxima semana vamos festejar el DÍA DEL NIÑO, las cuatro escuelas e invitamos a las demás escuelas rurales, como la de Curtiembre, y otras más. Siempre hacemos así, la base del agrupamiento siempre somos cuatro, pero siempre invitamos a las demás. Bueno, viene una obra de teatro, y si está lindo el día lo van a realizar afuera, sino en el salón de actos. Así que bueno, ya va a venir una familia, quien se va a encargar de cortar el pasto y todo lo que sea necesario. Normalmente lo hago yo, porque vivo acá en la escuela, pero a veces avanza mucho el pasto cuando llueve, me ayudan las familias. Son familias presentes, pero no invasivas. Y tenes dos grupos para el estudio sociológico, ((risas)), tenes el grupo de los vecinos, que los vecinos son dueños de los campos y viven acá, entonces sabes que hasta el bisabuelo hizo la escolaridad acá, y tenes los empleados temporales o golondrinas, por eso son tan fluctuantes las matriculas acá. Por ejemplo, hay un nene acá que termina este año, y creo que hasta el abuelo vino acá a la escuela, que creo es uno de los que donó las tierras para la escuela.

E: En relación a tus estudiantes ¿Cómo es el vínculo?

D 8: Eso depende de la personalidad de cada uno, de cada maestro, si yo les digo siempre, que a mí me ven y parece que...((risas)), acá hay una historia también. Después que estuvo “S” (anterior directora), ingresó mi señora que también es maestra rural de almafuerte, ella toma dos meses la escuela, luego vuelve “S”, pero vuelve a pedir una licencia larga, cuando “S” pide, estábamos en época de pandemia, yo estaba en Paraná encerrado, aburrido, que hice, venía y era yo el jardinero de la escuela, yo estaba así entre casa no más y cortaba el pasto, los nenes venían y me miraban. Entonces un día les digo –no vaya a ser que el día de mañana yo sea el maestro y se reían. Al tiempo pide licencia mi señora, y en el concurso tomo yo la escuela. Cuando me vieron se reían y me miraban raro, y yo les decía, si yo siempre les dije que era maestro ((risas de alegría)). El vínculo depende también de cómo es uno, el vínculo se creó desde otra perspectiva, en ese momento yo era el jardinero. Sin querer volvemos al principio, la figura del maestro sabelotodo e involuto, bien vestido, se rompe. Desde otro lugar, se generó el lazo afectivo, no desde la simetría del saber, ellos lo tomaron bien.

E: Desde tus inicios en esta escuela ¿Qué obstáculos fuiste encontrando en los aprendizajes con tus estudiantes?

D 8: Acá el único obstáculo para dar continuidad a los aprendizajes, es la llegada o salida cuando llueve, la accesibilidad al camino del medio, y del camino grande de Curtiembre, pero obstáculos muy poco, creo que eso tiene la ruralidad, te da esa libertad de acción, a nivel del sistema, tampoco muchos obstáculos, con la Supervisora nuestra, también es maestra rural y sabe nuestra realidad.

Pero mayores obstáculos que yo diga me entorpece en el proceso de los chicos o a mí me hace sentir incómodo, no nada, yo estoy chocho, de estar encerrado en Paraná y venir acá. Pero depende de cada

uno, a mí me gusta, ya lunes seis de la mañana estoy acá y me voy el viernes al mediodía. Para mí es un sufrimiento volver a Paraná, no me gusta, y eso que yo soy de Paraná.

Lo que pasa es que yo viví en el Alberdi por una cuestión de tradición, hasta tíos abuelos estuvieron allá. Yo por ejemplo nunca di clase en una escuela primaria común, porque entré en una suplencia y estuve 16 años en la misma suplencia, en una escuela nocturna. Si anduve por dos escuelas públicas de gestión privada, ahí sí.

Y después de todo eso acá.

E: ¿Cuál fue tu mayor satisfacción?

D 8: para mí hay dos momentos culminen en la vida de un docente, y que van de la mano con la vida de un alumno, que es el primer día de clases y el último de cada alumno.

Por ejemplo, el otro día que apareciera la nena de cuatro, ella venía con la mamá por ahí, pero ella venir con su mochilita y todo, y la otra es el pasaje de un nivel a otro, yo tuve esa experiencia, cuando la nena venía a jardín de cinco el año pasado, pasó a primero, ya con su guardapolvo blanco y todo, ya desde septiembre del año pasado, ya la abuela le había hecho el guardapolvo.

Y por último el contacto con tus exalumnos, yo digo eso, es una gran falencia que tiene la ruralidad, por la constitución de la matrícula y la otra, por la temporalidad de los suplentes. Porque viste que vos tenes, tradicionalmente la escuela que se le dicen la “Escuela del maestro Span”, por el tiempo que esta cada docente, antes eran más estable los cargos, y ahora al no ser estables, te viene un suplente un mes, dos meses o un año, después se va, y viene todo un proceso que, ahí lo que pierden las escuelas es identidad. Y yo lo que trato es de traerlos como ex alumnos, y ellos vienen porque uno los invita y participan, pero si lo noto como una falencia de que se corta la identidad de la escuela.

Por ejemplo, yo que termine en la Escuela Alberdi, y me escuchan hablar enseguida se dan cuenta que mi formación es de ahí. La escuela Alberdi fue la primera escuela formadora de maestros rurales de Sudamérica, y era un proyecto integrado de tres escuelas.

Me gustaría hablar sobre una capacitación sobre ruralidad en la que participé y se hablaba mucho de la soledad de las escuelas rurales, y yo más allá de los movimientos de la matrícula, de las temporalidades de los trabajos de los padres, hago un mea culpa, para adentro de la docencia, muchas veces somos nosotros quienes invisibilizamos la escuela, ¿por qué? Porque venimos como en una escuela de ciudad, damos nuestras cuatro horas de clases y nos olvidamos de la escuela. Acá el trabajo social y comunitario va casi de la mano de lo pedagógico, porque vos tenes chicos, por ejemplo, nosotros el lunes traemos una obra de teatro que está recorriendo toda la provincia, tal vez nuestros chicos, y desde ya que ninguno los tiene que haber visto o uno y dos, y tal vez sea la única experiencia en su vida. Pero para eso uno tiene que andar, moverse, gestionar y mostrarse como una persona e institución abierta, y no todos los maestros están preparados para eso.

E: Con estas preguntas culminaría mi entrevista, desde ya muchas gracias por tus aportes.

D 8: Yo quisiera agradecerte tu inquietud y que te haya servido de algo la charla para lo que es tu tesis, y la escuela está abierta para lo que necesites.

ENTREVISTA DOCENTE 9:

ESCUELA N° 25 “EDUARDO RACEDO”. PERSONAL ÚNICO –PU-. D 9. CAMINO DEL MEDIO AL FINAL.

E: ¿Hace cuánto tiempo que estas en esta escuela y como es la organización?

D 9: En esta escuela estoy desde abril de 2021, se organiza de la siguiente manera, yo estoy como personal único (PU), tengo una cocinera que trabaja como asignada desde comedores y después viene una chica a limpiar la escuela que la designó la comuna de Puerto Curtiembre.

E: ¿Cuántos estudiantes asisten a esta escuela?

D 9: Asisten tres estudiantes. Tengo uno en nivel inicial, después tengo una nena en primer grado y otro nene en tercer grado.

E: En este tiempo que has estado en esta escuela ¿has realizado algún proceso de inclusión?

D 9: emm...en cuanto al desarrollo de los chicos, emm, vienen desarrollando los contenidos normales, no he tenido que implementar ningún contenido extra curricular como para abordar situaciones. En otras escuelas en las que trabajé si tuve una experiencia en relación al aprendizaje, donde he tenido que realizar distintas metodologías o aplicar distintas estrategias, porque los casos son muy particulares, escuelas como la que te comentaba, en barrios complejos de la ciudad de Paraná.

E: El año pasado, ¿Cómo trabajaste desde este espacio en la ruralidad?

D 9: Con mis estudiantes acá fue poquito el tiempo que nos afectó gracias a Dios, el tema de la presencialidad, emm..., en la parte de la virtualidad se manejó bastante bien, a través del teléfono por WhatsApp. Después también, siempre teniendo la precaución de los protocolos y demás, se acercaban actividades a los chicos y se realizaban devoluciones en forma presencial. No hubo dificultades en cuanto a la recepción de las actividades de los chicos ni en las entregas y/o devoluciones.

E: ¿Cómo te sentís trabajando en este espacio de escuelas rurales?

D 9: Acá la ruralidad, es, te tiene que gustar, esto se hace por vocación, siempre lo digo, todo va en la responsabilidad y criterio de la vocación que tengas y el amor por la docencia. A mí me gusta ser maestro rural, me gusta la ruralidad, me gusta el campo. Mi formación es de maestro rural, me recibí en la escuela Alberdi, pero realmente, como te digo te tiene que gustar, para realmente poder desempeñarte bien.

E: Desde lo personal y tus experiencias, ¿Qué representa la inclusión para vos?

D 9: Para mí la inclusión es, como la palabra lo dice incluir, incluir a todos y adaptarse a cada alumno con sus capacidades, virtudes, deficiencias y llegar y poder desarrollar el aprendizaje de cada uno de ellos, no excluir a nadie por problemas de, o barreras. Barreras que son para nosotros, no son del chico, tenemos que saber superar esas barreras para poder llegar el aprendizaje y la potencialidad de cada uno.

E: ¿y en relación al término discapacidad?

D 9: Discapacidad, para mí es, no es no poder o todos somos seres individuales, particulares, cada uno tiene, sus virtudes y capacidades, y para mi discapacidad no es como la palabra literalmente lo dice.

Sino que hay que, poder desarrollarla a las actividades del aprendizaje en cada chico de acuerdo a su forma de ser.

E: De esto que vos me comentabas al inicio, que tenes nivel inicial, primer ciclo, ¿Cómo abordas las diferentes actividades?

D 9: Es un desafío, porque nosotros, por empezar no somos jardineros, es un desafío, porque trabajar con chicos con esa edad, de cuatro años, junto a chicos de seis y nueve, en este caso como tengo, hay que reestructurarse y aplicar metodologías que te puedan dejar sobrellevar todas las situaciones y poder aplicar el aprendizaje de cada uno de ellos.

Tenes que ver bien como organizar el aula, los momentos, los tiempos, los contenidos para que puedan ser transversales y que puedan ser por ahí desarrollados por el grupo entero. Pero se puede sobrellevar ((risas)).

E: Por ejemplo, tomando un contenido ¿podrías trabajarlo con tus tres estudiantes?

D 9: Si, teniendo en cuenta, según su nivel de aprendizaje y según sus posibilidades, si si, lo hago así.

E: Cuando se te presenta alguna dificultad en tu trabajo pedagógico, ¿Quiénes son tus configuraciones de apoyo?

D 9: Nosotros, particularmente acá hay cuatro escuelas que trabajamos en red, estamos en contacto continuo, nos asesoramos. Mi experiencia como PU, es la primera experiencia que tengo en esta escuela, y yo recibí mucho asesoramiento y acompañamiento y apoyo de esa red, tanto en la parte administrativa, organizativa. Y bueno, después tenemos a nuestros supervisores, a quienes les podemos consultar y asesorarnos también de alguna cosa. Puedo decirte que no estamos solos, de las grandes compañías que tenemos es el sentirnos apoyados y trabajar en conjunto.

Incluso realizamos varias actividades en conjunto, armamos proyectos o jornadas. Ahora el 22 de agosto de la semana que viene tenemos un encuentro donde los chicos van a ir a ver una obra de teatro a la escuela 147, y el día 26 tenemos otra jornada en la escuela de Curtiembre, donde se hacen talleres desde distintas áreas y la pasan muy bien los chicos, sociabilizan con otros niños, porque la mayoría están en tambos o medios aislados digamos, así que bueno eso los ayuda a socializar con otros niños.

E: Los tres estudiantes que asisten a esta escuela, ¿son vecinos o familiares?

D 9: Son hermanos. Por eso estas actividades les aporta mucho y les gusta, si bien ya hemos participado y realmente les gusta, porque sociabilizan. Son chicos que no tienen problema en entablar relación con otros chicos.

Además, te comento que estos chicos viven a dos kilómetros de la escuela, son hijos de una familia que trabajan en un tambo y por ahora son estudiantes estables.

Ellos acceden a través de un vehículo, los trae su papá, y al finalizar la jornada se vuelven caminando.

E: ¿Cómo trabajas la continuidad de las actividades en aquellos días en que por la lluvia los niños no pueden llegar a la escuela?

D 9: En esos momentos aplicamos la virtualidad, lo que nos enseñó el 2020, no perdemos tiempo en cuanto a la enseñanza y aprendizaje. Siempre hay respuesta por parte de la familia y el estudiante.

E: ¿Cómo es el vínculo con tus estudiantes?

D 9: Es muy bueno, con la familia también, ellos colaboran con las tareas de los chicos y las actividades, y bueno si con los chicos es muy lindo.

Yo lo siento como hijos prácticamente, porque se genera un afecto y cariño, es recíproco, les gusta venir, vos ves que se sienten bien, y eso realmente te enriquece. Nuestra mayor riqueza es eso.

E: ¿Has podido visibilizar algún obstáculo en este tiempo?

D 9: No se me han presentado mayores obstáculos, puedo pensarlo a veces en relación a los contenidos que uno planifica y que a veces debe reorientarlo porque no funcionó, pero no presenta un obstáculo que impida el proceso de aprendizaje normal.

E: Si bien es una familia en esta escuela, ¿Cómo pudiste construir el vínculo con la misma?

D 9: Mira, eso, yo ya te digo, empecé en abril del 2021, empezamos primero de manera virtual, después nos conocimos, luego nos fuimos relacionando, siempre estuvimos en contacto telefónico hasta que bueno nos conocimos de manera presencial. Es una pareja joven, el papá tiene 35 años y la mamá 30 aproximadamente, son chicos que valoran mucho el aprendizaje y colaboran mucho, es una familia que no he tenido inconveniente en entablar el vínculo y ellos tampoco para conmigo, así que estamos en contacto siempre, nos comunicamos. Yo le voy comentando siempre como es el avance de los chicos, si hay algún inconveniente o no, la verdad muy buena la relación.

E: Desde ya muchas gracias por tus aportes.

En esta imagen puede visualizarse cómo se presente la barrera física, pero como a nadie le impide el ingreso, no es necesario pensarlo como una posible solución de accesibilidad para otros. Esto, se debe a qué, la escuela se encuentra inmersa en un contexto donde cada vez que llueve con fuerza, la misma se inunda, por tal motivo, es necesaria la creación de dicha barrera en la puerta para que no ingrese el agua.

Escuela “Las Tamberas”

