

Movimientos, circulación y relaciones: maestras “integradoras” en la escuela “común”.

Debonis, Florencia
Programa de Antropología y Educación
CEACU- UNR
flodebonis@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia se desprende de la construcción de la tesis de licenciatura donde nos proponemos describir las prácticas y sentidos de maestras integradoras en los “procesos de integración” de niños y niñas con discapacidades en las escuelas comunes en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe. Las maestras integradoras son docentes formadas en educación especial que desenvuelven sus prácticas cotidianas en escuelas comunes. Desde la perspectiva socio-antropológica nos acercamos a la cotidianeidad social de éstas maestras.

Para esta presentación retomaremos las relaciones que se entretienen entre las maestras integradoras y distintos sujetos de la escuela común en torno a los “procesos de integración”. Nuestra permanencia en el campo nos permitió distinguir a diversos sujetos de la escuela común: las maestras áulicas comunes, los/las maestros/as de las especialidades y los/as acompañantes terapéuticos y/o pedagógicos que participan en dichos procesos y se vinculan con las maestras integradoras. Intentaremos entonces, de manera preliminar, describir cómo son y de qué manera se construyen las relaciones entre éstos sujetos en torno a los “procesos de integración”.

Analizaremos la problemática desde el enfoque relacional dialéctico, esto supone considerar los procesos a estudiar en cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik, K.; 1967). Siguiendo a Achilli, E. (2005) este enfoque propone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática.

Maestras integradoras, circulación y movimiento.

Como hemos adelantado las maestras “integradoras” son docentes que se han formado en educación especial y que desenvuelven su práctica cotidiana en las escuelas comunes con los/as niños/as con discapacidades en procesos de “integración”. Es de nuestro interés, para esta presentación, describir como se construyen las relaciones entre las maestras integradoras y distintos sujetos de la escuela común en torno a los “procesos de integración”.

Las “maestras integradoras” con las que llevamos adelante nuestra investigación, trabajan en escuelas comunes públicas de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe. Los cargos institucionales de dichas maestras se radican en la escuela especial pública (única) de la misma ciudad. Para el año 2016, momento donde desarrollamos nuestro trabajo de campo, siete maestras integradoras realizaban el trabajo de “integración” en todas las escuelas públicas de la ciudad, en dos niveles diferentes: nivel inicial y nivel primario. Cada una de ellas transita sus prácticas cotidianas en cinco escuelas públicas diferentes (aproximadamente) y trabajan en “integración” con una cantidad de niños/as que varía entre diez y quince por maestra.

Los llamados “procesos de integración” se encuentran enmarcados a nivel normativo en el decreto de la provincia de Santa Fe ¹ N° 2703 sancionado en año 2010. El decreto N° 2703² (2010) sostiene un abordaje “*interinstitucional*” de los “*proyectos de integración*”. En este abordaje hay una relevancia otorgada a la relación que se produce entre dos instituciones que llevarán adelante la “integración”: las escuelas especiales y las escuelas comunes. En nuestra investigación esta relación asume la cualidad de que es una única escuela especial pública para toda la ciudad que entra en vinculación con todo el resto de escuelas públicas comunes.

¹ Hemos trabajado en profundidad dicho decreto en el capítulo II de la tesis de licenciatura.

² Dicho decreto se encuentra en concordancia con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en lo que respecta a la definición del *principio de inclusión educativa*.

Antes de centrarnos en el eje de esta ponencia nos gustaría presentar, de manera resumida, algunas descripciones y conceptualizaciones que pudimos ir elaborando preliminarmente de las prácticas docentes de maestras integradoras en los “procesos de integración” y los sentidos construidos en torno a dichas prácticas. Consideramos que colaborará en la comprensión de la temática.

Nuestra permanencia en el campo nos permitió reconocer en la práctica docente de las maestras integradoras y los sentidos que construyen sobre dicha práctica, movimientos y circulaciones. Diferenciamos cuatro movimientos³ que podemos describir como: la circulación y el movimiento que las maestras realizan entre los distintos grados y sus respectivas aulas, las maestras integradoras se mueven al interior de la escuela durante la jornada laboral (por la mañana o por la tarde) por aquellos grados en donde hay niños/as en “procesos de integración”. También, la circulación y el movimiento al interior del aula, se produce en el contexto áulico, entre los bancos de los/as niños/as y el escritorio del salón.

Consideramos a la vez, la circulación y el movimiento que realizan entre varias escuelas cada una de las maestras integradoras trabaja en aproximadamente cinco escuelas. Si bien el trabajo se encuentra dividido por turnos, es decir turno mañana y turno tarde, muchas veces ellas trabajan la mitad de un turno en una escuela y la otra mitad en otra escuela lo que implica un movimiento entre instituciones en su horario laboral. Por último, la circulación y el movimiento que deriva de los traslados entre cargos por diferentes pueblos aledaños⁴ y entre la “planta” y la “integración”, la “planta” supone el trabajo en la escuela especial como docentes especiales con grupos a cargo.

Movimientos, circulación y relaciones.

Nos proponemos entonces realizar un primer acercamiento a los vínculos que construyen las maestras integradoras con diversos sujetos en el contexto de su práctica cotidiana en la escuela común. A partir del trabajo de campo podemos describir la construcción de las relaciones entre las maestras integradoras y: las maestras áulicas; los/as maestros/as de las

³ Este análisis conforma el capítulo III de nuestra tesis de licenciatura

⁴ La investigación se realizó en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe

“especialidades” y los/as acompañantes terapéuticos o pedagógicos de los niños en “integración”.

Las maestras áulicas son aquellas docentes de la escuela común con quienes las maestras integradoras “llevan adelante” las tareas que conlleva los “procesos de integración”. Entre estas tareas se encuentra la realización de las llamadas “adaptaciones curriculares”⁵, tal actividad es definida por las maestras integradoras como “*la gran tarea*”.

Los/as maestros/as de las “especialidades” son aquellos docentes que tiene a cargo las materias de plástica, tecnología, música y educación física en la escuela común. En las escuelas donde realizamos nuestro trabajo las materias de plástica, música y tecnología son dictadas una vez por semana en cada curso. En la escuela “del barrio Girondo”⁶ en las clases de tecnología hay una división entre niños y niñas, los varones concurren a un taller de carpintería que funciona en la misma escuela, dictado por una docente. En tanto, las niñas permanecen en el aula con otra docente. La materia educación física en las dos escuelas donde realizamos el trabajo se dicta dos veces por semana por cada curso y a partir del segundo ciclo (4to grado) las niñas realizan educación física con docentes mujeres y los niños con docentes varones.

En cuanto a los acompañantes terapéuticos o pedagógicos son profesionales, psicólogos/as, psicopedagogos/as, terapistas ocupacionales o estudiantes avanzados en dichas disciplinas, también lo pueden ser las maestras formadas en educación especial. Los acompañantes permanecen durante toda la jornada escolar con los/as niños/as en “integración”, realizan tareas específicas e individualizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con cada niño/a. Durante las actividades áulicas se sitúan al lado del banco de estos/as niños/as. No

⁵ Las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan sobre la planificación docente, tales modificaciones tienen el fin que el/la niño/a con discapacidad atraviese el proceso de enseñanza y aprendizaje y adquiera determinados contenidos y conocimientos. Las modificaciones parten de las propias necesidades que plantea el/la niño/a con discapacidad para poder aprender y son de lo más variadas, el arco engloba desde el recorte de la actividad, cambio en los tiempos designados hasta énfasis en aquellos conocimientos que no ha logrado adquirir

⁶ Hemos preservado la identidad de la escuela utilizando nombres ficticios como son: la escuela de “la Moreno” y la escuela “del barrio Girondo”.

todos/as los/as niños/as en “procesos de integración” poseen acompañantes, de manera general la recomendación de un acompañante para estos niños/as se vinculan con decisiones y propuesta que elaboran los profesionales “externos” que llevan adelante tratamientos de distintos tipos con estos/as niños/as.

Las maestras integradoras sostienen que las relaciones con los/as docentes de las escuelas comunes son muy diversas, que van desde la “resistencia” a su presencia en el aula y en la escuela hasta lograr construir lazos de “compañerismo” entre ellas. Entendiendo junto con Batallan, G. (2004) que *“La construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianeidad escolar no solo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también (...) atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos”* (Batallan, 2004:66) nos preguntamos cuáles son los tiempos y los espacios determinados institucionalmente o creados dentro de la dinámica de la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2006) por las docentes para compartir y encontrarse, para cimentar la construcción de estos vínculos.

Reconocemos que un espacio donde se entretejen los vínculos entre las maestras integradoras y las maestras de la escuela común en torno a los procesos de integración es el aula. El aula o el salón es dentro de la institución escolar el espacio destinado al aprendizaje. Entendemos junto a Edwards, V. (1995) que el aula es una instancia de definición del conocimiento, y también es un espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento.

En el aula las maestras integradoras desarrollan ciertos saberes para el trabajo con el/la niño/a en integración, se relaciona con la maestra áulica, se vincula con el resto de los niños y niñas. Ahora bien nos proponemos poner el énfasis en ¿cómo es la relación entre las maestras áulicas y las docentes integradoras en torno a los procesos de integración?

Consideramos que la tarea que implica realizar las “adaptaciones curriculares” es una de las maneras en que ambas docentes las maestras integradoras y maestras comunes se vinculan. Estas adaptaciones pueden hacerse por fuera del horario escolar o en los momentos áulicos. En el aula las docentes ocupan el escritorio y realizan indicaciones sobre la planificación de la maestra común.

Según las maestras integradoras las adaptaciones curriculares se plantean como su “*gran tarea*” en la “integración”. El cumplimiento de esta tarea, se complejiza ya que depende también del trabajo de la docente áulica. Para realizar las adaptaciones específicas para cada niño y niña en “integración” es necesario para las maestras integradoras que “*la docente áulica tenga su planificación al día*” y que permita el acceso a la maestra especial.

“(…) *elaborar las adaptaciones curriculares que es nuestra gran tarea, que los chicos tengan las actividades adaptadas que puedan acceder a los aprendizajes (…)*”. (Marisa, maestra integradora, Registro N° 3. Septiembre 2014)

En la conformación de las relaciones entre docentes en el trabajo en conjunto de las adaptaciones es vivido por las maestras integradoras como situaciones que: producen cansancio, son difíciles de resolver, son complejas y generan indiferencia por parte de las docentes de la escuela común.

“(…) *estoy cansada (…)* las maestras son unas guachas, no te dan bola, te hacen trabajar y ni toman las sugerencias, hay niños que no tienen las adaptaciones y no pueden hacer nada.” (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 9. Junio 2016)

A la vez las maestras integradoras sostienen que hay casos donde se expresa cierta resistencia a elaborar la tarea de las adaptaciones.

“*Enseguida viste dicen no estoy capacitada (…)* dicen que no pueden, como que se cierran (…)” (Marisa, Maestra integradora. Registro de campo N°3. Septiembre. 2014).

En los momentos áulicos también se producen situaciones donde las maestras integradoras colaboran en el desarrollo de la clase, es decir realizan actividades donde trabajan con la totalidad del grupo, no solo con los/as niños/as en integración. Tales actividades se vinculan, por lo general, con las propuestas de las maestras comunes.

Las relaciones entre maestras integradoras y maestras áulicas también se nutren en la colaboración durante las clases con niños/as con presentan dificultades de aprendizaje o “*problemas de conducta*”. Las docentes integradoras se acercan a estos/as niños/as y

trabajan “*al lado del banco*”⁷, a la vez, responden inquietudes o presentan determinadas estrategias a las docentes áulicas para ocuparse de esos/as niños/as. Ante estas situaciones las maestras integradoras “*sugieren adaptaciones curriculares*” o determinada forma de trabajar con esos/as niños/as.

En la escuela “de la Moreno” donde realizamos nuestro trabajo de campo, la maestra integradora manifestó que la “*gran dificultad de esta institución que las maestras faltan mucho*”. Esto conlleva a que las maestras integradoras se vinculen también con maestras áulicas reemplazantes en los procesos de integración. Por lo general las maestras áulicas reemplazantes se acercan a las maestras integradoras antes de comenzar la clase y consultan sobre las adaptaciones curriculares para el/la niño/a en “integración” o sobre las recomendaciones de trabajo con tal niño/a.

También podemos considerar los momentos de recreo para caracterizar la construcción de las relaciones entre las maestras integradoras y las docentes de la escuela común en torno a los “procesos de integración”.

Durante los recreos las maestras integradoras se acercan al grupo de docentes de la escuela común, por lo general se acercan a aquellas docentes con las cuales trabajan en integración y las conversaciones se inician en torno a los/as niños/as en integración.

Las charlas suelen comenzar con comentarios acerca de los/las niños/as “integrados”: si éstos llevan el material, si trabaja en clase, como se comporta en el recreo. Por lo general, las conversaciones giran en torno a los “procesos de integración”.

“*Uh! imagínate como eran antes, cuando ellas (haciendo referencia a las maestras integradoras) no existían, yo hace 20 años que soy docente. Y cuando empezó Vera acá, ¿te acordás Vera todo lo que hicimos con Fabricio (alumno)? (se ríen de manera cómplice).*”

⁷ El trabajo “al lado del banco” implica un acompañamiento y trabajo individualizado con el/la niño/a. La permanencia de la maestra integradora “al lado del banco” del niño/a integrado parece ser un sentido y una práctica disputado entre lo *que se debe hacer* y lo *que pueden hacer*. Hemos profundizado este análisis en el capítulo III de nuestra tesis de licenciatura.

(Mónica, docente de 7mo grado de la escuela común. Registro de campo N° 11. Julio. 2016)

A la vez, las conversaciones que se producen en los recreos incluyen otros aspectos que excede a los “procesos de integración”, entre las docentes charlan sobre diversos temas como la vida personal, la situación económica, los viajes, las familias.

Nos proponemos seguir describiendo la construcción de las relaciones entre las maestras integradoras y otros sujetos del espacio escolar en torno a los “procesos de integración”. Ya hemos nombrado cómo se entretajan estos vínculos con las maestras de la escuela común. A continuación nos enfocaremos en los llamados maestros/as de las “especialidades” y los/as acompañantes terapéuticos/pedagógicos. La estadía en el campo nos permitió considerar que, de manera generalizada, los vínculos con los/as maestros/as de las “especialidades” y los/as acompañantes terapéuticos/pedagógicos, se construyen de manera más asidua en los momentos del recreo durante el transcurso de la jornada escolar.

Ahora bien, centrándonos en las relaciones que se entretajan entre las maestras integradoras y los/las docentes de las especialidades en torno a los procesos de integración, las maestras integradoras expresan que por lo general “*no trabajan con docentes de las especialidades*”. Es decir, que para tales asignaturas no se realizan adaptaciones curriculares. Nos preguntamos entonces cómo se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños/as en “integración”.

A la vez, la permanencia en el campo nos permite construir un primer acercamiento a describir las relaciones que se entretajan entre las docentes integradoras y los/as maestros/as de las “especialidades”.

En el patio techado, durante el transcurso del recreo, Vera (Maestra integradora) se encuentra a la profesora de educación física, Claudia. Vera y Claudia se sentaron a charlar en un banco. Charlan sobre Georgina, una niña en “integración” que sufre mielomeningocele, enfermedad por la cual debe usar bastones para caminar. Vera sostiene que quiere “*aprovechar*” que Georgina y Claudia tienen “*buena relación*” para “*avanzar en la integración*” de Georgina. Ambas docentes explicitan una “*preocupación*” basada en “*la entrada a la adolescencia de la niña y la relación con su cuerpo*”.

La profesora de educación física suma a su preocupación el tema de los bastones que le “impiden” realizar determinados ejercicios físicos y que el dictado de la asignatura educación física sea en contra turno, lo que produce según la docente es la inasistencia de la niña.

“El tema es que los bastones le impiden hacer muchas cosas, yo siempre estoy pensando actividades para hacer con ella, pero es difícil porque como las clases son a contra turno muchas veces no viene” (Claudia, profesora de educación física. Registro de campo N° 9. Junio. 2016)

El dictado en contra turno en la asignatura de educación física también dificulta la intervención de las maestras integradoras en la “integración” de éstos/as niños/as en esta disciplina.

“Tengo que ver cómo me acomodo los horarios para venir a la tarde. Voy a pedir autorización a mi directora así vengo a observarla en la clase” (Vera a la profesora de educación física. Recreo. Registro de campo N° 9. Junio. 2016)

Durante el tiempo del recreo además se produce, como ya hemos dicho, el encuentro con los “acompañantes pedagógicos o terapéuticos” de los/as niños/as en integración. Ya hemos explicitado que los acompañantes terapéuticos/pedagógicos permanecen durante toda jornada escolar con los y las niños y niñas “integrados/as”.

Las maestras integradoras realizan una tarea en conjunto con dichos “acompañantes”: deciden estrategias de trabajo áulico para los/as niños/as, observan cuestiones desde lo “afectivo” y “problemas de conductas”; a la vez prestan atención al comportamiento entre los/as niños/as en integración y sus compañeros; también entre estos/as niños/as y los/as docentes.

En la mayoría de los casos los acompañantes terapéuticos/pedagógicos son parte de un servicio que presta la obra social de los niños/as con discapacidades. Según expresan las maestras integradoras, ellas son “un referente para los/as acompañantes en las escuelas” ya que además de realizar tareas de manera conjunta en la “integración”, las maestras

integradoras son “responsables” del “cumplimiento de las actividades de los/as acompañantes”. Es decir, en primer lugar que los “acompañantes” asistan a las escuelas.

“Hay niños en integración que no pueden permanecer en las escuelas sin el acompañante. Esto lo hemos decidido entre el equipo psicopedagógico de “la 30” (escuela especial), la escuela común y los profesionales que atienden a estos niños” (Silvina, maestra integradora. Registro de campo N° 11)

De esta manera, la “responsabilidad” de que los acompañantes permanezcan con los/as niños/as en integración recae sobre las maestras integradoras. Cuando los/as acompañantes no pueden concurrir a las escuelas, por lo general, notifican su ausencia a las maestras integradoras. Entre los/as acompañantes y las docentes integradoras buscan al reemplazante que cubrirá las tareas de acompañar al niño/a en integración.

Cuando finalizan los recreos, los/as niños y las docentes se van acercando desde el patio a las aulas para continuar con las clases. Frecuentemente, los/as acompañantes terapéuticos/pedagógicos retienen a las maestras integradoras en el patio para conversar y definir cuestiones acerca de la “integración”.

En relación a lo explicitado anteriormente notamos la ausencia de un mecanismo regular que se desarrolle con fluidez ante las implicancias de las tareas, cumplimientos, responsabilidades de los “acompañantes” terapéuticos/pedagógicos. Las cuestiones referidas a estas implicancias son, habitualmente, resueltas “sobre la marcha”, en el “desarrollo del día a día” según las maestras integradoras.

Las practicas puestas en juego por las maestras integradoras y los/as “acompañantes” en torno a los procesos de integración son conversadas, planificadas, decididas en momentos de encuentros “informales”, es decir en los recreos o en los pasillos de las escuelas. Tal situación se produce por la falta de espacios institucionales periódicos y diagramados para generar acuerdos en la realización de tareas vinculadas a la “integración” entre las maestras integradoras y los/as “acompañantes”

Palabras finales

La permanencia en el campo nos permite considerar que, de manera preliminar, ciertas conversaciones y decisiones en torno a los procesos de “integración” que incumbe a las relaciones entre las maestras integradoras y distintos sujetos de la escuela común: maestras de la escuela común, maestros/as de las “especialidades” y “acompañantes” terapéuticos/pedagógicos, se producen en contextos informales como lo son el recreo y los pasillos de la escuela.

Regularmente, desde los espacios escolares se proponen las reuniones “plenarias” como un espacio de “encuentro” a nivel institucional. Destacamos que dichas reuniones se realizan periódicamente en todas las escuelas de gestión pública la provincia de Santa Fe. En lo que respecta a nuestro análisis, la particularidad se encuentra en que las maestras integradoras con la que realizamos nuestra investigación asisten a las reuniones “plenarias” dispuestas por la escuela especial y no a las que organiza las escuelas comunes donde desempeñan su práctica cotidiana. Por esto las “plenarias” no se concretizan como espacio de encuentro para la resolución de cuestiones que giran en torno a los procesos de integración y vinculan a maestras integradoras, maestras de la escuela común y maestros/as de las “especialidades”.

A la vez, como ya hemos dicho, las relaciones que se construyen entre las maestras integradoras y los/as acompañantes terapéuticos/pedagógicos en torno a los procesos de “integración” tampoco cuentan con espacios acordados y definidos para diagramar el trabajo en conjunto que implican tales procesos.

De esta manera, indicaríamos de manera inicial, que no hallamos a nivel institucional una planificación, ni gestionado por parte de la escuela común ni de la escuela especial, de espacios destinados al dialogo y definiciones que respectan a los procesos de “integración” y que empalma a las relaciones entre las maestras integradoras y diversos sujetos de la escuela común.

Bibliografía.

ACHILLI, Elena. 2005. Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario. Editorial Laborde.

BATALLAN, Graciela. 2004. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de la infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. Cuadernos de Antropología Social N° 19. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

EDWARDS, Veronica. 1995. Las formas del conocimiento en el aula. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.

KOSIK, Karel. 1967. La dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo. México

ROCKWELL, Elsie. 2006. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires