

XI Reunión de Antropología del Mercosur, 30 de noviembre – 4 de diciembre de 2015, Montevideo, Uruguay.

GT 46. ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS: CONFLUENCIAS Y CONTRIBUCIONES RECIENTES

Coordinadores:

Maria Rosa Neufeld – Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina; mausi.neufeld@gmail.com

Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC-MG – Brasil; sandra@pucminas.br

Beatriz Diconca – Facultad de Humanidades – UDELAR – Uruguay; beatriz.diconca1@gmail.com

Comentarista: Neusa Gusmao (Brasil), Silvana Campini

“Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración-inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales” Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria”.

Macarena Romero Acuña
Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y
Artes, U.N.R., CEACU.
macarenaromeroa@gmail.com.ar

Resumen: Este es el resultado del trabajo realizado para la tesis de grado en el marco de la carrera de Licenciatura en Antropología. El proceso que ha llevado a la misma, se ha iniciado en el año 2008 en el marco de la asignatura Metodología (Orientación Sociocultural), continuándose hasta mayo de 2015 año de la defensa de la misma.

Sostenemos que con la implementación de la Ley federal de Educación 24.195 (1993) y la puesta en práctica de políticas neoliberales en el campo de la educación, se da una reorganización del trabajo en el aula (Martínez, 2004). Esta reorganización se da tanto a nivel de reformas edilicias, como a nivel del contexto áulico, que se refuerza con la Nueva Ley de Educación, la Ley: N° 26.206 (2006) y el especial énfasis que se empieza a hacer en la educación “inclusiva”, dos procesos distintos pero que (sostenemos) se continúan.

En este trabajo nos proponemos presentar brevemente el marco teórico metodológico desde el que se construyó la tesis, presentaremos brevemente los antecedentes trabajados y las anticipaciones hipotéticas, así como los objetivos para luego llegar a dar cuenta del organigrama institucional de la Escuela en la que se trabajó, a la que llamaremos: Rocamadur.

Con esta presentación buscamos dar cuenta de las distintas formas que toma el trabajo

docente y la realidad áulica, (así como también de los nuevos sujetos escolares que surgen) a partir de los procesos de “integración/inclusión” de “Niños con Necesidades Educativas Especiales” (“N.E.E.”) en las escuelas “comunes”.

Palabras Claves: “Integración-Inclusión” – Trabajo docente – “Necesidades Educativas Especiales” (N.E.E).

“... sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido [...] impulsad la rehabilitación del artesano intelectual sin pretensiones y esforzaos en llegar a serlo vosotros mismos [...] que la teoría y el método vuelvan a hacer parte del ejercicio de un oficio...”

(Wright Mills, 1994: 234).

Para este trabajo nos proponemos partir de una reflexión metodológica que se formó a medida que el trabajo de campo y el proceso de escritura de tesis de Licenciatura en Antropología, fue avanzando. Buscamos desde este punto de partida, dar cuenta de un entramado de la realidad escolar; pero principalmente queremos presentar aquello que nos dejó el proceso de escritura de la tesis: la construcción y concepción de nuestra postura teórica metodológica acerca del quehacer antropológico.

Debemos entonces empezar por aclarar que nuestro trabajo se encuentra escrito en primera persona en plural, dado que concebimos a su construcción como un aporte colectivo. No sólo trabajado con la directora y co-directora de la tesis de grado; sino que construido a través de múltiples lecturas y aportes de distintos sujetos (desde las docentes de la escuela con la que se trabajó, hasta docentes y compañeras de la U.N.R. con quienes compartimos encuentros, clases, espacios de discusión e investigación). Por eso, decimos que concebimos a ésta investigación como un trabajo de artesano – siguiendo a Wright Mills –, que se fue aprendiendo en lo cotidiano, en el hacer, pensar, compartir y escribir; ejercicio incodificable para el que no hubo una receta, sino múltiples aportes que llevaron a ésta construcción colectiva.

“*Sed buenos artesanos*”:

Una de nuestras primeras preguntas fue ¿Qué entendemos por trabajo artesanal? E irremediamente venían a nuestras cabezas nuestras abuelas tejedoras. Y pensándonos en éste oficio de antropólogos descubrimos que realmente nuestro quehacer no distaba tanto de aquel que nuestras abuelas realizaban en tanto oficio. Ellas, habían aprendido el oficio de tejer de alguien, y también en algún momento nos lo

transmitieron. Para empezar a trabajar necesitaron primero saber qué prenda querían realizar. A partir de allí elegirían el material con el cual trabajarían: si habían pensado en un pullover deberían elegir lana en vez de hilo; y una aguja acorde al hilado con el que planeaban tejer. Luego pensarían con qué punto trabajarían el tejido y a partir de allí, empezarían una cantidad de idas y vueltas que dibujarían el recorrido que sus manos realizarían, en esta tarea tan laboriosa que, de a momentos conllevaría la toma de nuevas decisiones o el repensar e inclusive destejer partes ya trabajadas. Porque a medida que se avanza el tejido va haciendo sus devoluciones de cómo viene esa tarea que se está llevando a cabo.

Así como nuestras abuelas, nosotros también necesitamos de nuestras maestras que nos fueran guiando y acompañando en el proceso de investigación. Necesitamos también saber qué queríamos trabajar y hacer un recorte del campo. A partir de esto tuvimos que elegir nuestros “hilos y agujas” y así fuimos construyendo nuestro marco teórico metodológico. Y en éste proceso, nos dimos cuenta que así como dependiendo del grosor de la lana con la que se teja, el número de aguja que se elige; también se encontraban relacionados a los conceptos y categorías que utilizaríamos para el análisis, la postura epistemológico con la que realizaríamos el trabajo (que en nuestro caso, es relacional dialéctico). Así revisamos también antecedentes de investigación, para ir viendo como otros artesanos, otros “tejedores” habían trabajado “sus puntos”. Ya estábamos listos, y empezamos nuestras idas y vueltas al campo, con la teoría y los conceptos. Finalmente empezamos “tejer” nuestra investigación, a repensar decisiones y a dialogar con todos estos materiales que de a poco habíamos ido seleccionando para la construcción y el análisis de nuestro problema de investigación. Ahora presentaremos nuestro avance, nuestro aporte.

a- Algunas consideraciones teóricas metodológicas. Con quiénes y en dónde trabajamos:

Primeramente tenemos que decir que en nuestro trabajo, buscamos indagar la relación entre el trabajo docente y el proceso de “integración” de los llamados niños con “Necesidades Educativas Especiales” (“N.E.E.”), en una institución escolar primaria de la ciudad de Rosario.

El mismo es el resultado del trabajo realizado para la tesis de grado en el marco de la carrera de Antropología, y el proceso que ha llevado a la misma, se ha iniciado en el año 2008 en el marco de la asignatura Metodología (Orientación Sociocultural), siguiendo el trabajo durante el año 2009 en la asignatura Seminario Final y continuándose hasta el año

2015, momento de defensa de la tesis. El trabajo de campo, se realizó del año 2008 al año 2012 inclusive, viéndose interrumpido un año entre mediados de 2010 y 2011 por pedido de la escuela.

Dada las facilidades de acceso con las que contamos, escogimos para llevar adelante el trabajo de campo una escuela confesional privada de la zona céntrica de la ciudad de Rosario, a la misma la llamamos: Escuela Rocamadur. Las observaciones se realizaron en los cursos del nivel inicial y nivel primario.

Buscamos realizar entrevistas y observaciones de clases tanto con docentes “especiales”, como con docentes “comunes” para poder ver el cómo o de qué herramientas se valen las docentes para desarrollar y adaptar contenidos básicos y así abordar la realidad del alumnado en el marco de la “integración” escolar. También realizamos observaciones de una propuesta impulsada por la misma escuela que son los Talleres de “integración”, espacio extracurricular del cual participan los niños con “N.E.E.” a cargo de docentes de la Escuela Rocamadur.

Trabajamos con dos docentes “especiales” que son parte de la institución. Su trabajo es “integrar” a niños que tienen un proceso escolar dificultoso o con un ritmo distinto al que se lleva en el aula por tener que cumplir con el dictado de la currícula. Estas docentes son, Sabina de 35 años y Talita de 29. Sabina trabajó como docente integradora en la escuela desde fines del 2000, hasta el 2010 inclusive, siendo ella quien impulsó los Talleres de “integración” para los niños con “N.E.E.” en el año 2009. En el 2010 pidió una licencia y quien vino a remplazarla fue Talita, quien hasta el día de hoy continúa su trabajo en la institución. Sabina no volvió a la escuela.

También entrevistamos y realizamos observaciones de clases de tres “docentes comunes” que son las docente del grado; ellas son Teresa, docente de primer grado de 30 años con cinco años de antigüedad en la escuela; Lucía, docente de cuarto grado de 33 años con siete a ocho años de antigüedad y Marina, docente de segundo grado, de 25 años, con un año de antigüedad.

Tanto Teresa como Marina estudiaron el profesorado en un instituto privado. Ambas tienen en sus cursos niños que están en proceso de “integración” escolar. Marina tiene un solo niño en dicho proceso en tanto Teresa tiene 2 que ya están trabajando en el taller propuesto por la docente integradora más un tercero que está siendo evaluado por presentar posibilidades de “N.E.E.”. Lucía estudió Ciencias de la Educación en la U.N.R., y en su grado no tiene a nadie en proceso de integración escolar, aunque ha tenido niños con “N.E.E.” en otros momentos e instituciones en las que ha trabajado y hecho sus prácticas docentes.

También se entrevistó y observaron clases de la docente de Música, Ana, de 32 años. Ana estuvo haciendo durante casi todo el año 2008 y parte del año 2009 un reemplazo en el colegio. Ella estudió Canto en la Escuela Municipal de Música y en la U.N.R. en la Escuela de Música se especializó en Canto. Nos pareció importante su aporte dado que, al trabajar con todos los cursos, trabajaba a la vez con todos los niños con "N.E.E." y los niños "comunes" de la Escuela Rocamadur. También retomaremos en nuestro trabajo de campo, a Olivia, una docente de 58 años que dio clases en escuelas desde los 18 años insertándose en la Escuela Rocamadur a los 22 años. Ella presenció muchas de nuestras entrevistas en la sala de maestras y aportó en varias ocasiones (y desde su experiencia) su opinión acerca de lo que se estaba hablando; así como también su perspectiva en determinadas situaciones vividas dentro del aula de maestras. La consideramos de gran aporte ya que introdujo la perspectiva etarea en nuestras participaciones junto con el resto de las docentes.

A su vez, se trabajó conjuntamente en distintas entrevistas y observaciones con dos docentes "especiales": Julia (25 años de edad), ella es docente "especial", se recibió hace dos años realizando sus estudios en una escuela Terciaria privada del centro de la ciudad de Rosario, y trabaja de manera particular acompañando a dos niños (que se llevan una diferencia de 3 años entre ellos) con "N.E.E." de la Escuela Rocamadur.

Finalmente se realizaron entrevistas con la segunda docente especial, María, de 23 años. Ella es Psicopedagoga, recientemente recibida y acompaña a un niño con "N.E.E." que cursa el sexto grado. Su título la habilita a tener las mismas competencias que una "docente especial" en lo que refiere al proceso de "integración", puede realizar las adaptaciones en la escuela y trascender lo que es el equipo de "integración" con la presencia y acompañamiento dentro del aula: «El título de Psicopedagoga te habilita de la misma de la misma manera que el título de maestra integradora a realizar el módulo integración según lo que cada alumno requiere» (María, 26/3/2012). Si bien ella está trabajando en la escuela, no tiene relación de dependencia con la institución. A ella la convocó a trabajar con el niño con "N.E.E." un equipo interdisciplinario no categorizado, que trabaja conjuntamente con la escuela especial, la familia del niño y la escuela común para lograr la "integración" escolar.

Por último, se registraron charlas informales con la directora que nos brindó también su punto de vista respecto del trabajo y de los procesos de "integración" vivenciados en la escuela Rocamadur.

b- Breve descripción de los antecedentes de investigación.

En principio buscamos recuperar los trabajos realizados por integrantes del CeaCu durante las últimas tres décadas. Entre algunos de ellos se analizan los sentidos de la escolarización primaria en contextos de pobreza estructural considerando las experiencias formativas de la niñez entre familias Qom y “criollas” ACHILLI; 1995; 1996; 1997; 2010; los imaginarios docentes acerca de la familias de niños de sectores populares NEMCOVSKY, 1995; las relaciones escolares y prácticas docentes en dichos contextos BERNARDI, 2013; SACCONI 2012, 2013 quien trabaja las construcciones de sentido acerca de la infancia realizadas por familias y escuelas. Encontramos también trabajos que se vinculan a las políticas de “inclusión” socioeducativa actuales como los trabajos de: BERNARDI, MENNA y NEMCOVSKY 2013; CALAMARI, MENNA Y ROMERO ACUÑA 2012; CALAMARI, SACCONI y SANTOS 2013, 2014; NEMCOVSKY 2013, 2014; BERNARDI y NEMCOVSKY en prensa; FATTORE y BERNARDI 2014; ROMERO ACUÑA, 2013, 2014. Investigaciones que abordan las construcciones de los niños con “N.E.E.”, continuidades y rupturas en las políticas de integración-inclusión escolar en relación al trabajo docente, y las transformaciones en la vida cotidiana escolar, ROMERO ACUÑA, 2014. Finalmente, estudios que ponen en discusión las continuidades y rupturas entre las políticas neoliberales de los '90 y las actuales políticas inclusivas CALAMARI, MENNA, ROMERO ACUÑA, 2013. Éstos y otros estudios radicados en el CeaCu trabajan desde un enfoque socioantropológico que parte de una "concepción relacional" al presentar discusiones con aquellos estudios que abordan el mundo escolar en forma aislada o desde concepciones deterministas.

Retomamos también trabajos realizados por los equipos pertenecientes a la Red de Antropología y Educación. Primeramente estudios realizados por compañeros de la UBA. Investigaciones de CERLETTI, 2014; donde aborda la relación entre escuelas y familias en contextos de desigualdad social. SANTILLAN, 2012; que aborda Infancias, trayectorias educativas y desigualdad. NEUFELD, SINISI, THISTHET, HIRSCH, RÚA, 1999; donde se trabajan las construcciones de sentido acerca de la infancia y la juventud que realizan los trabajadores de los equipos que desarrollan sus tareas en situaciones de vulneración de derechos y las tensiones que surgen en su labor cotidiana. Investigaciones que analizan las continuidades y rupturas en políticas socioeducativas de integración/inclusión-exclusión escolar de niños con “N.E.E.” y niños migrantes, así como también problematizan las prácticas docentes en contextos de desigualdad social, MONTESINOS, SINISI, 1999, 2004, 2009, 2010, 2014. Investigaciones de GARCÍA, ALIATA, PANDA, PAOLETTA, 2010; que estudian las Escuelas de Reingreso y las transformaciones educativas en contextos urbanos desiguales y la problemática de inclusión/exclusión en la

escuela media.

Retomamos, a su vez, investigaciones de los equipos del Área de Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH “María Saleme de Burnichon” CIFYH-UNC. Investigaciones de CRAGNOLINO y LORENZATTI; y de MALDONADO; los estudios de las relaciones entre jóvenes en la escuela media MALDONADO 2000; MOLINA 2005, 2013; sobre experiencias de escolaridad de jóvenes trabajados por SAIZ y MALDONADO 2014; BOSIO 2012 y su relación con programas de “inclusión” y “terminalidad” de la escuela secundaria MALDONADO y VANELLA 2012; VANELLA y MALDONADO 2013 y primaria para jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, CAISSO y LORENZTTI 2011. En este sentido, recuperamos las ideas de Achilli (1998) que señala que al hablar de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio- al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicos como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, los que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Este reconocimiento amplio de las políticas educativas –que, supone también, un reconocimiento de otro espacio de construcción colectivo de políticas, planes y programas, en instancias formales y no formales de educación, hacen posible identificar y conocer estos procesos sociopolíticos. Entendemos que tanto la escuela, como el trabajo docente, las familias, y el barrio están inmersos en un contexto de complejidades, que no se puede explicar sólo desde la realidad escolar; si no que está en constante intercambio con los contextos que la circundan.

c- Nuestras anticipaciones hipotéticas y objetivos de la investigación:

Consideramos que con la implementación de la Ley federal de Educación 24.195 (1993) y la puesta en práctica de políticas neoliberales en el campo de la educación, se da una reorganización del trabajo en el aula (Martínez, 2004). Esta reorganización se da tanto a nivel de reformas edilicias, como a nivel del contexto áulico, y se refuerza con la Nueva Ley de Educación, la Ley: N° 26.206 (2006) y el especial énfasis que se empieza a hacer en la educación “inclusiva”, dos procesos distintos pero que (sostenemos) presentan continuidades y rupturas entre sí. Ya que adhiriendo a lo planteado por Sinisi (2010), pareciera que ambas encarnan la misma lógica:

“La duda entonces es, si el llamado paradigma de la inclusión no estará encubriendo/ocultando la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente. Al relacionar las formas de exclusión con las de integración/inclusión se puede articular de manera paradójica tanto a

las “escuelas comunes expulsoras” como a las “escuelas comunes receptoras” ya que ambas no siempre se hacen responsables no sólo del problema del aprendizaje del niño sino, fundamentalmente, de la cuestión de la enseñanza” (Sinisi, 2010: 13).

Siguiendo esta postura, también encontramos importante adelantar que el concepto de “integración” se encuentra en la actualidad cuestionado, por lo que se ha comenzado a utilizar en los últimos años la terminología “inclusión” para “explicar tanto las intervenciones como las acciones que se deben promover para garantizar el derecho a permanecer en la escuela de los niños/as “otros” diversos.” (Sinisi, 2010). Quedando ligado a los enunciados cotidianos, y a los discursos políticos la fórmula: en los ‘90 se hablaba de “integración” y en la última década de “inclusión”. Cuando en realidad el paradigma de “integración” sigue existiendo y coexistiendo con el de la “inclusión” y de hecho en las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, se ubica al primero, como una parte del segundo proceso que se presenta como más “amplio”. (Calamari, Menna, Romero Acuña, 2013).

Esto genera nuevas concepciones y valorizaciones de la escuela y del trabajo que en dicha institución se ejerce. Intentamos dar cuenta de estas formas que el trabajo docente toma para abordar el proceso de “integración/inclusión” escolar de niños con “necesidades educativas especiales” (“N.E.E.”), ya que en el aula comienzan a tener presencia maestros con funciones laborales diferentes: docentes “comunes” e “integradores”.

Es así como el objetivo general que orientó esta investigación fue analizar las formas que adopta el trabajo docente en su relación con los procesos de “integración” del niño con “N.E.E.”.

Del mismo se desprendieron los siguientes intereses específicos: en primer lugar, conocer la organización de estas prácticas docentes a partir de los trabajos que realizan, en el aula y fuera de ella, las docentes “comunes” y las “integradoras”. También buscamos describir la relación que se construye tanto entre estos docentes entre sí, como entre docentes y niños con “N.E.E.”. Por último, analizar los procesos de construcción escolar de los niños con “N.E.E.”, donde indagamos concepciones acerca del proyecto de “integración” desde la institución y desde los sujetos implicados, e intentamos analizar los procesos de construcción escolar de los niños con “N.E.E.”.

Hipotéticamente sostenemos que el trabajo docente sufre – con la introducción de las reformas educativas – transformaciones que abren un campo de conflictividad en el quehacer cotidiano. Los procesos de “integración” incorporan nuevas relaciones

interinstitucionales (entre escuela “especial” y escuela “común”) y entre los docentes (“especiales” y “comunes”). En tal sentido se producen encuentros y desencuentros en las relaciones entre docentes (“comunes” y “especiales” o “de apoyo a la integración o integradores”) así como en los procesos de construcción escolar de los niños con “N.E.E.”.

Entendemos que frente a esta nueva propuesta, surgen limitaciones, temores de los docentes para poder atender la diversidad o poder dar respuesta a esta “integración” o “inclusión” que se busca, generándose en algunos casos, cierto malestar y contradicción que se manifiesta en el contexto áulico, espacio en el que se despliega de modo particular el trabajo de los docentes. De ahí que prestamos atención tanto al mismo, como a las concepciones laborales que tienen los actores de esta institución. Entender su accionar, las estrategias elegidas para abordar el trabajo en el aula y en la propia institución, atravesadas por contradicciones generadas por las experiencias docentes, nos ayudaron a ver cómo se construye la “integración” en esta institución, así como a entender la dinámica de la labor docente.

Indagamos “¿qué es esto que los maestros dicen acerca de lo que ellos son?” (Achilli, 1998) y caracterizamos el conjunto conformado por el decir del docente triangulándolo con lo observado en el campo y el análisis de la documentación oficial pertinente, para poder comprender la compleja realidad de la práctica laboral docente.

Entonces, lo que intentamos lograr con este trabajo y este recorte que realizamos, es

“documentar’ esa realidad ignorada en los documentos de la vida institucional de la escuela. La pequeña escala escolar es considerada en sus distintos niveles con las integraciones mayores (grupos, clases, capas, etc.), tratando de responder a la simple pregunta ‘¿qué pasa dentro? como primer paso de una descripción documentada por la observación y el registro etnográfico. La cotidianeidad, como ámbito de investigación, es el lugar donde la inmersión del antropólogo y la reiterada observación, permitirán abstraer las relaciones de valor analítico.” (Batallan, G., Neufeld, M. 1988, 3)

d- Presentación del organigrama institucional:

Para comenzar este apartado, debemos especificar de qué estamos hablando cuando nombramos las formas laborales que adopta el trabajo docente en la Escuela Rocamadur. Aclarar primeramente que tanto las docentes “integradoras”, como de “apoyo a la integración” o “especiales”, han recibido la misma formación: la de Docentes

“Especiales”. Pero a los fines de nuestra tesina de grado, hemos realizado una diferenciación entre lo que serán por un lado, las docentes “integradoras” y por otro, las docentes “de apoyo a la integración” o “especiales” basándonos en las prácticas laborales que cumplen dichas maestras en la institución.

Las docentes “integradoras” van a ser dos: Sabina y Talita. Ellas son quienes (en rasgos generales) tienen un cargo de docente común otorgado especialmente a la función de “integración” dentro de la Escuela Rocamadur. Son también quienes se encargan del Taller de “integración”.

Las docentes de apoyo a la “integración” o “especiales” son aquellas docentes que no tienen relación de dependencia con la Escuela Rocamadur. A grandes rasgos y a modo orientativo, sobre esto nos explayaremos mejor a continuación; las mismas son propuestas por las obras sociales de cada niño con “N.E.E.” y son quienes acompañan durante lo que la jornada escolar dependa según cada niño. Estas docentes serían: María y Julia

Las docentes “comunes” o de “grado” son aquellas que se han formado en terciarios de Formación Docente o en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Las mismas son quienes están a cargo del grado. Estas son a quienes presentamos como Marina, Lucía y Teresa. Incluimos en este gran grupo a, por un lado Olivia, por su gran trayectoria como docente de curso (pese a que cuando realizamos entrevistas no tenía un curso específico a cargo si no que más bien desarrollaba tareas administrativas); y a Ana, la docente del área de música.

- La docente “común”.

Varias investigaciones dan cuenta de cómo son las tareas que realizan las docentes “comunes” y cómo estas prácticas trascienden el espacio áulico – reuniones de padres, con directivos; organización de la clase; espacios de formación docente, entre otros – (Achilli, 2008). Buscaremos primeramente describir el espacio del aula, sabiendo que son sólo una parte de estas prácticas laborales docentes que los mismos desarrollan. Pero que nos sirve para poder dar cuenta de éstas transformaciones que éstas nuevas políticas generan en el trabajo docente.

Generalmente las clases que se dan, desarrollan un tema en el aula. La forma de trabajar es expositiva, con la docente adelante frente al curso y los niños sentados en sus bancos (ordenados en filas) escuchando la clase y copiando del pizarrón, generalmente finalizada la clase y para salir al recreo,

“... la docente de grado se para en la puerta del salón, forman una fila con dos

hileras. La docente de grado va al frente y espera que los niños estén bien parados para poder ir al patio. Parados derechos, con una baldosa de por medio, los niños se dirigen al patio...". (Registro de Campo, 07/06/11)

- La docente de “apoyo a la integración” o “especial”.

Para poder dar cuenta de trabajo que realizan las docentes de “apoyo a la integración” o “especiales”, nos es inevitable partir de las siguientes preguntas: ¿qué cambió en la escala de lo escolar, regional, nacional y hasta internacional, que hace que en las escuelas aparezcan éstas docentes “especiales”?, ¿qué nuevas construcciones de la infancia se configuraron que hace que de repente un niño, sea o “se transforme” en un niño con “N.E.E.”?, ¿qué pasa en la escuela cuando hay un niño con “N.E.E.” en el aula?, ¿cómo es el trabajo de éstas “nuevas docentes” en las escuelas “comunes”?

Para esto, debemos comenzar explicitando que históricamente se han construido nociones y sentidos respecto a la diferencia, el déficit, la discapacidad. Al final de 1970, las políticas de “integración” van a aparecer “relacionadas con la inclusión de las personas discapacitadas a la sociedad a través de sistemas, como el educativo o el de trabajos manuales, que eran espacios exclusivos para los discapacitados” (Morelli, 2008: 35). Se producen en este momento, varios estudios acerca de las nociones integración-segregación así como trabajos sobre la etiquetación social de “lo diferente”, y la búsqueda de la “normalización” de la otredad. Para 1980, comienzan a hacerse en el mundo experiencias de “integración” escolar con personas discapacitadas.

A nivel internacional, en la década de 1990, dos conferencias de la UNESCO (en Tailandia en 1990 y en Salamanca en el año 1994) son las que comienzan a plantear la necesidad de una reformulación del sistema educativo general, ya que “comienza a utilizarse una noción de integración relacionada con el reconocimiento de las diferencias como punto de partida para la incorporación del alumno con necesidades educativas especiales” (Morelli, 2008: 36) al sistema escolar.

En nuestro país, La dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, dio inicio en 1988 al denominado Plan Nacional de integración, aseverando que existía una realidad de desigualdad de oportunidades en lo referente a los alumnos con “N.E.E.” según lo documentado por Adriana Diez (2004) es que “a partir de entonces, lo que era una acción frecuente con alumnos ciegos o disminuidos visuales en escuelas medias, comenzó a hacerse extensiva a los alumnos con otras dificultades” (Diez, 2004: 161).

Debemos aquí, presentar que hay distintos tipos o “niveles” de “integración”. El caso de la

Escuela Rocamadur, es el caso de la “integración” compartida. La misma es definida en el documento de la provincia de Santa Fe, “Integración Educativa” (2004) de este modo: “El alumno/a se halla matriculado en la escuela común y en la escuela especial. Ambas instituciones sostienen una dinámica cooperativa ya que comparten la propuesta curricular, determinando claramente los espacios curriculares que competen a cada modalidad. Por lo general, la escuela especial se responsabiliza de aquellas áreas curriculares en las que el alumno/a presenta necesidades educativas muy distintas de las de su grupo de pertenencia”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; 2004:44).

“La integración es acompañar a algún alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. Acompañarlo según sus capacidades o ir pudiendo realizar algunas actividades según sus capacidades pero también trabajando en otros aspectos, no solo lo actitudinal si no también lo social. Logrando también una real inclusión con todos sus compañeros también, aunque muchas veces no se logra trabajar sobre el mismo nivel curricular.” (María, 26/03/12).

En la Escuela Rocamadur todos los niños que se encuentran en proceso de “integración” escolar, son niños que han ingresado a la institución con una patología clínicamente definida, encontrándose la misma bajo tratamiento; o bien son niños que durante su escolaridad se detectó un problema en el aprendizaje recomendando a los padres consulta médica y especificación de la patología para poder continuar con la escolaridad “común” o iniciar el proceso de “integración” como acompañamiento al “tratamiento” de la patología detectada. Es decir: no se dan procesos de “integración” escolar de niños/as por sus condiciones sociales. Y aquí es donde toma relevancia el Equipo Interdisciplinario que trabaja con el niño con “N.E.E.”.

Un Equipo Interdisciplinario, es en primera instancia, un grupo de trabajo conformado por distintos profesionales en pos de un objetivo en común: el “tratamiento” requerido por determinada “patología”. El mismo, puede variar en las especialidades que lo conformen, ya que depende del “tratamiento” que el “paciente” requiera, y generalmente está conformado por especialistas de la salud: psicopedagogos, psicólogos, kinesiólogos, neurólogos, acompañantes terapéuticos, fonoaudiólogos; y por docentes “especiales”.

Los niños que entran en un proceso de “integración” escolar, ingresan primeramente al sistema de Salud, a través del mismo, tramitan el Certificado de Discapacidad que luego les permitirá cursar el tratamiento de la “patología”, en el que está incluida la “integración” escolar. En las escuelas privadas, las “integraciones” están garantizadas por la obra social de los niños. A esto lo presentamos de manera preliminar cuando hicimos referencia a la

relación de las docentes “especiales” respecto de la Escuela Rocamadur. Sobre esto queremos explayarnos ahora, para poder llegar a entender las formas que adopta el trabajo de la docente de “apoyo a la integración” o “especial”.

Primeramente tenemos que saber que existe lo que es el Programa Médico Obligatorio (PMO) que “es una canasta básica de prestaciones a través de la cual los beneficiarios tienen derecho a recibir prestaciones médico asistenciales.”(Superintendencia de Servicios de Salud, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación) Esto implica que: “La obra social debe brindar las prestaciones del Programa Médico Obligatorio (PMO) y otras coberturas obligatorias, sin carencias, preexistencias o exámenes de admisión.” (Superintendencia de Servicios de Salud, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación). Es decir, que es el conjunto de servicios que están obligadas a cubrir las obras sociales y empresas de medicina prepaga de acuerdo a la Ley 24.754 y son servicios mínimos considerados esenciales.

En lo que concierne al PMO de personas con discapacidad existe un “SISTEMA DE PRESTACIONES BASICAS DE ATENCION INTEGRAL A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.” (Ministerio de Salud de la Nación, Resolución 24.100/2011). En el mismo se detallan prestaciones de: Rehabilitación, Módulos de Apoyo Escolar, Escolaridad simple o doble, Centro de Educación terapéutica, Hogar, Alimentación, etc...

“El equipo es contratado por la familia (...) en base a cuestiones personales, qué sé yo: cercanía, por una cuestión monetaria también... Y este equipo trata de comunicarse con la obra social, presenta la evolución del tratamiento (favorable o no). (...) la obra social reconoce el trabajo con cada equipo porque también esos profesionales trabajan con esa obra social, ¿me entendes?, entonces ellos se atienden con ese equipo. (...) y todos los años la escuela especial entrega a la obra social el acta acuerdo y la madre del niño debe entregar, certificado de discapacidad, cuestiones del chico, historia clínica, evoluciones y yo como docente especial tengo que entregar el proyecto y todos mis papeles (monotributo, mi título). (...) Se hace una evaluación todos los años a ver si realmente el chico va a seguir o no va a seguir (...) el trabajo con éste chico por parte del equipo no se termina con la escolaridad, pero depende de cada familia, o sea la idea es que si él lo necesita se pueda gestionar (...) el equipo evalúa primero a nivel individual y luego grupal y esto se charla con los padres y con las instituciones vinculadas

(...) tengo un momento de encuentro con el chico y un momento de encuentro con el equipo (...) son espacios de intercambios donde realmente se charla de manera muy crítica qué es lo que se ve y qué es lo que no se ve, qué es lo que se está avanzando y en donde vemos que hay un retroceso... lo que vemos que se puede ir trabajando en conjunto (...) hay informes diarios, mensuales (...) desde la escuela se me exige que yo por mes en éste caso entregue un informe de cómo yo voy viendo al chico (...) la reunión del equipo se realiza mensualmente (...) yo soy el nexo entre el equipo y la escuela (...) a principio de año sí hacemos un encuentro todos juntos, a mitad de año y a fin de año (...) se trabajan sobre cuestiones que se ven en el chico, se intercambian miradas (...) también se trabajan intercambios que se tienen con los padres, porque es muy importante eso (...) pero también parte del equipo (otros profesionales) tiene constantemente reuniones con los padres”. (María, 26/03/2012)

Volviendo al organigrama institucional, lo que vemos a nivel áulico, es que está la docente “común” dando la clase, frente a muchos niños, sentados en sus bancos. Cuando uno de éstos niños “es detectado” como niño con “N.E.E.”, atraviesa todo este proceso de “integración” y aparece la docente “especial”, que generalmente “...busca una silla y se sienta al lado del alumno con ‘N.E.E.’.”(Registro de Campo, 07/06/11) para ayudarlo a trabajar durante la jornada de clase.

Entonces, sucede que también el trabajo de las docentes “comunes” se ve modificado, se transforma, dado que ya no sólo organizan y preparan las clases para los niños “comunes”; si no que aparte de esto, se reúnen con la docente “especial” para realizar conjuntamente las adaptaciones curriculares para que este niño con “N.E.E.” pueda seguir el ritmo de la clase. También se dan reuniones de padres y con directivos conjuntas (es decir donde participan docente “especial” y “común”); encuentro de ésta docente “común” con la escuela “especial” para brindar su “avance” del niño con “N.E.E.” en el aula; y también espacios de intercambio con las docentes “integradoras” de la institución. También hemos registrado, como éstas figuras (o roles) de docente “especial” y docentes “común” a veces se desdibujan en el aula: “Ahora la docente de grado se sienta al lado del niño con N.E.E. y completan juntos el ejercicio. La docente de apoyo a la integración se queda ayudando a los otros niños.” (Registro de Campo, 07/06/11). Sin embargo sobre esto nos explayaremos en futuros trabajos, para poder ahora terminar de completar el organigrama institucional.

- La docente “integradora”.

“Bueno, en una escuela que tenga la apertura de pensar en un cargo de integración, no es común. En esta escuela, el cargo que yo estoy trabajando, es un cargo de docente común, que se destinó a la integración.” (Talita, 16/06/11).

Dentro de la Escuela Rocamadur, tanto Sabina como Talita cumplen esta función orientadora y contenedora de las docentes “comunes” e “integradoras”. A principios del dos mil, la escuela designa un cargo de docente común para la docente Sabina. Desde la institución evaluaron que “cada vez son más” (Olivia, 17/06/2008) y a partir de esto designaron que la función de docente “integradora” va a ser de nexo entre docentes “comunes” – “especiales” o “de apoyo a la integración” – padres – directivos – niños – escuela “común” y escuela “especial”.

Lo que sucedía era que al aumentar la matrícula de niños con “N.E.E.”, aumentaban las docentes “especiales” sin relación de dependencia con la institución. A su vez, estas docentes “especiales”, no necesariamente estaban durante la jornada escolar completa; entonces, si uno de estos niños precisaba de algo, o si había un momento de “crisis” en el niño, va a ser la docente “integradora” quien esté a cargo de la situación.

Por otro lado, de haber alguna diferencia entre las docentes “especiales” y las “comunes” quien auspicia de mediadora, va a ser las docente “integradora”. Mismo si hay que transmitir algo de lo que sucede en la escuela a los padres del niño o a los directivos (ya sea de escuela “especial” o “común”).

Con el pasar de los años y ya a fines del 2009, la docente Sabina propone realizar un Taller de Integración para trabajar distintos contenidos que, dentro del aula convencional no podían ser trabajados en profundidad. El taller está pensado para todos los niños con dificultades motrices o discapacidades (que serían los considerados en la Escuela Rocamadur como los niños con “N.E.E.”) y también están incluidos los chicos con problemas por ejemplo de adaptación. La idea es tratar “cuestiones generales que apunten al desarrollo y crecimiento individual de éstos niños con ‘N.E.E.’” (Sabina, 20/08/08).

Respecto de su trabajo, Talita plantea que aparte de ayudar a hacer las adaptaciones, de hablar con los docentes, “trato de que, si por ejemplo el docente común te dice “este chico no hace nada” (...) No es que no hacen nada. (...) Entonces es encontrar cada cosa que necesita cada chico, para poder seguir avanzando.” (Talita, 16/11/2011). Ella considera que su trabajo en la escuela Rocamadur consiste en tejer puentes, generar estrategias para que “las partes” implicadas en el proceso de integración (los niños con “N.E.E.”, los docentes “comunes”, los directivos, los padres, e inclusive los niños “normales”) puedan comprenderse y encontrarse.

A lo largo del trabajo de campo, hemos visto continuidades y rupturas en las “formas” de dar el taller. Ambas docentes buscan abordar (a través de distintas estrategias) esta relación entre los niños con “N.E.E.”... y también entre estos niños con “N.E.E.” y sus compañeros. Vemos esta concepción de que los niños (tanto con “N.E.E.” así como los niños “comunes”) con una ayuda acorde a las necesidades que presentan, puedan no solo socializarse si no aprender y lograr desenvolverse en forma autónoma, aprendiendo los contenidos curriculares y también aprendiendo a relacionarse y desenvolverse socialmente.

También analizamos que el taller termina siendo un espacio de “inclusión” que excluye, segrega. Un espacio que saca a los niños con “N.E.E.” del espacio del aula para trabajar la “integración” separados (en la mayoría de los casos) de los niños “comunes”.

Queremos aclarar que esta crítica es en parte, autocrítica que se realizan las mismas docentes “integradoras” respecto de su propio trabajo; y en parte crítica nuestra en tanto la presentamos como desnaturalización del propio concepto de “integración”, siguiendo lo planteado al principio de éste apartado respecto de que

“en estas construcciones de sentido, muchas de las políticas y programas de ‘no discriminación’, ‘respeto’, ‘tolerancia’, etc., generan un nuevo mandato: ‘aceptar la diferente’ (...) que carga con una punición implícita o explícita de todo acto discriminador. Planteada la cuestión en estos términos, se tiende a actuar con la lógica del disimulo: se discrimina pero se lo oculta” (Montesinos, 2013:6).

Y a esto agregamos: en tanto éstos sentidos no sean desnaturalizados, puede suceder que esta discriminación no se haga de manera consciente, si no que se caiga en ella en el afán por lograr la “integración”.

Con este planteo, no pretendemos negar los avances que van tomando nota de la complejidad de las sociedades actuales, como dice Montesinos. Pero sí nos interesa develar cierta dirección de las representaciones y prácticas sociales que “tienen efectos concretos sobre la porción de la realidad en la cual pretenden intervenir” y que “encierran supuestos acerca del orden social en general y del lugar de los sujetos en él” (Montesinos, 2013:2). Consideramos que “en la búsqueda de encontrar las maneras de resolver las problemáticas, los conflictos y los desafíos que se les presentan en el trabajo cotidiano con los ‘otros’ en sociedades con profundas desigualdades” (Montesinos, 2013:2), se apoyan éstas prácticas socialmente legitimadas para lograr algunos avances y esto trae como consecuencia el tratamiento en cada caso sin abordarlos integralmente ni socialmente.

e- Reflexiones Finales:

A lo largo del recorrido realizado, hemos intentado analizar y reflexionar acerca del trabajo docente, sus prácticas y sentidos en relación a la escolarización e “integración-inclusión” de los niños con “Necesidades Educativas Especiales”. Prácticas y relaciones que se van construyendo en el cruce de diversos procesos.

Consideramos que la propia historia de los sujetos, así como también sus experiencias y recorridos dentro de los que es la educación y más concretamente en relación a lo que es la educación “especial”, da forma al trabajo que los mismos realizan. Las perspectivas acerca del trabajo, la valoración que tienen del mismo, así como también la forma de llevarlo a cabo, se encuentra (en parte) relacionado a las experiencias escolares mismas que estas docentes vivieron. Y no estamos haciendo referencia a un mero reproductivismo de la experiencia escolar. Nos referimos a que las formas en que las docentes aprehendieron sus experiencias escolares, hacen o forman parte de cómo “cocinan” su trabajo como docentes. De ahí que no hay una sola forma de comprender el proceso de “integración-inclusión” escolar llevada a cabo por las docentes dentro de la institución.

En este sentido fue que, en la escuela Rocamadur, pudimos ver por ejemplo, cómo Sabina y Talita, desde los talleres al acompañamiento dentro del aula, dejaron su impronta. Sus recorridos, nos hacen pensar en cómo la escuela es un todo dentro de un todo mayor que constantemente la atraviesa, ya sea, desde lo histórico plasmándose en el aula, en la normativa, en “las filas con una baldosa de distancia entre alumno y alumno”; a aquello experimentado dentro de la propia experiencia escolar vivida por los docentes.

También permean estas experiencias las condiciones materiales y socioeconómicas que atraviesa la escuela. Condiciones materiales reales y actuales que vive la escuela, así como también aquellas que viven los alumnos que a ella concurren y sus familias. Condiciones sociohistóricas y materiales en la que se encuentran las docentes y directivos. Dice Achilli en relación a esto que (2010) “...la vida escolar se va constituyendo con mucho de las prácticas y relaciones de las familias que las circundan y, viceversa, la vida familiar incorpora muchas de las relaciones y prácticas escolares experimentadas y/o representadas por sus integrantes” (Achilli, 2010)

De esta forma, pensar a la escuela desde una perspectiva relacional dialéctica nos ha ayudado a dar forma a éstas relaciones que se entranan tejiendo la dinámica y la vida de la Escuela y del trabajo docente.

Y en esta clave dialéctica y en constante “ida y vuelta” con la realidad social, pensar y

tensionar el trabajo docente también. Lo primero que apareció, entonces, fue la necesidad de “desnaturalizar”, interrogar y repensar aquellas prácticas institucionales y pedagógicas que sostienen y refuerzan las bases de una escuela para “los que están en condiciones”, para “los que pueden o quieren aprender”, para algunos.” (MONTESINOS, P., SINISI, L., SCHOO, S.; 2009). Tratamos de interpelar algunas de las estructuras que han cimentado la formación de los propios docentes para poder dar cuenta de la complejidad del entramado que atraviesa a sus prácticas y desde allí poder dar cuenta del organigrama institucional de la Escuela Rocamadur.

f- **Bibliografía:**

- Achilli, E, 2008, Investigación y formación docente, Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- Achilli, E, 1988, “la práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En Cuadernos de Antropología Social, Bs. As.
- Batallán, G, 2007, Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria, PAIDÓS, Argentina.
- Batallán, G, “El poder y la autoridad en la escuela: la conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia.”
- Calamari, M.; Menna, M. y Romero Acuña, M. (2012). Abriendo grietas para pensar las políticas educativas. Algunos interrogantes acerca de la “integración/inclusión”. *Actas del II Seminario-Taller de Antropología y Educación*. Carcaraes, Santa Fe: CeaCu, FHyA, UNR.
- Diez, A, 2004, “Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad” Cuadernos de Antropología Social N° 19.
- Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, pp. 43-60. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Montesinos, M.P. Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sinisi, L., Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, pp. 11-14. Buenos Aires: Programa de Antropología y Educación (PAE), ICA, FFyL, UBA.
- Sinisi, L. (s/d). El aporte del enfoque antropológico a los estudios sobre implementación de políticas y programas socio-educativos.
- Tiramonti, G. (Dir.) et al (2007). *Nuevos formatos escolares para promoverla inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI), Fundación Carolina y FLACSO.