

Debonis, Florencia: "Los movimientos de circulación en las prácticas docentes de maestras integradoras. Un acercamiento desde el enfoque socio-antropológico"; en *REA*, N° XXIII, 2017; Escuela de Antropología - FHUMYAR - UNR; pp. 265-280.

Los movimientos de circulación en las prácticas docentes de maestras integradoras. Un acercamiento desde el enfoque socio-antropológico

Florencia Debonis
Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos
Universidad Nacional de Rosario
flodebonis@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proceso de elaboración de la tesis de licenciatura, en la misma abordamos las prácticas y los sentidos de las maestras integradoras en los procesos de "integración" escolar de niños/as con discapacidades en las escuelas "comunes" en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe. En este artículo nos proponemos describir desde un enfoque socio-antropológico, las prácticas docentes a través de los sentidos inscriptos en los movimientos de circulación que realizan de manera cotidiana en la escuela común las maestras integradoras.

Palabras clave

Práctica docente - Maestras integradoras - Procesos de integración

Movements of circulation in teaching practice of special education teachers. An approach from the socio-anthropological vision

Abstract

This work has been done while in the process of elaboration of the degree thesis. In that investigation we address the practice and the significance of special education teachers in the task of integrating children with disabilities in regular schools, putting our focus of study on schools of a city in the south of Santa Fe.

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

In this article we aim to describe from a socio-anthropological vision the teaching practice through the meaning of movement of circulation that the special education teachers usually demonstrate in regular schools.

Key words

Teaching practice - Special education teachers - Integration process

*

Los sentidos de nuestro andar: posicionamientos teóricos-metodológicos

La realidad escolar presenta múltiples dimensiones posibles de ser descriptas y analizadas. Nos acercaremos al conocimiento sobre dicha realidad dinámica a través de las experiencias cotidianas de las maestras integradoras en los “procesos de integración” de niños/as con discapacidades en las escuelas comunes. Nos interesa describir aquellas prácticas docentes que ponen en juego las maestras integradoras en los “procesos de integración”. Antes de adentrarnos en estas prácticas, explicitaremos nuestros posicionamientos teóricos-metodológicos, es decir, lo que llamamos como los sentidos de nuestro andar.

Siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983) entendemos la escuela como una construcción social en continuo dinamismo, donde se producen relaciones al calor de negociaciones de significados y prácticas sociales. A la vez, la escuela se erige como una institución histórica permeable a otras instancias sociales y, al interior de la misma, hay formas de organizar el trabajo, formas de considerar el tiempo y el espacio, formas de usar el poder, formas implícitas y explícitas de relacionarse. Para Rockwell (1995), éstas son dimensiones de la cotidianeidad presentes en la experiencia escolar plausibles de ser analizadas.

En tanto la escuela es parte de la sociedad y no algo aislado y cerrado, el ámbito escolar está atravesado por relaciones de poder y se constituye como un campo de conflictos, negociaciones y mediaciones (Sinisi, 1999). En este sentido, se entretrejen complejas tramas de significaciones y representaciones que ponen en tensión las relaciones entre los

distintos sujetos que conforman la cotidianeidad escolar. En cuanto a las construcciones de sentidos y representaciones que realizan los docentes en torno a la diferencia/desigualdad/diversidad entre diferentes grupos étnicos y de clase, Sinisi (1999) sostiene que “las tramas de significaciones (...) están imbricadas en otras narrativas socialmente producidas.” (1999:190)

A la vez, estamos considerando las prácticas docentes como aquellas tareas que el/la maestro/a desarrolla de manera cotidiana, en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que adquieren una significación social y también particular e individual para él/ella (Achilli, 2009). Ahondando en estas “condiciones”, en la ciudad donde realizamos la investigación, son en total siete las maestras integradoras que desarrollan sus prácticas docentes en cinco escuelas comunes, abarcando las tareas de los “procesos de integración” de la totalidad de escuelas de gestión pública de la ciudad, tanto en el nivel inicial como primario.

En cuanto a los “procesos de integración” y siguiendo a Sinisi (1999, 2010), consideramos la propuesta de “integración” de niños con discapacidades en las escuelas comunes como un proceso que les permite “incluirse” en el espacio de socialización cultural de la que fueron sistemáticamente excluidos. Teniendo en cuenta que la escuela, en nuestro país, se conformó (desde sus inicios y en el imaginario social), como un “vehículo homogeneizador” (Op.Cit., 1999) los/as niños/as con discapacidades permanecieron “excluidos” de la educación común transitando su escolaridad por la educación especial, situación que predominó hasta la década de 1990. Los “procesos de exclusión” se producen por la manera en que se concibe la discapacidad, es decir como una patología inmodificable, una anomalía por oposición a lo que se entiende por “lo normal” planteado como una manifestación del orden, de la regla, del equilibrio psíquico, de la armonía física, de la salud (Op.Cit., 1999).

Trabajamos la problemática desde el enfoque socio-antropológico relacional que supone considerar los procesos a estudiar en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta (Kosik,

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

K., 1967). Estaperspectiva propone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática (Achilli, 2005) a partir de la vida cotidiana.(Heller, 1994).

Las maestras integradoras y el ritmo del andar que marcan las políticas socio-educativas

Las maestras integradoras son docentes formadas en educación especial, sus cargos institucionalmente pertenecen a la única escuela especial de gestión pública de la ciudad donde realizamos este trabajo. Sus prácticas cotidianas se desenvuelven en distintas escuelas públicas de la ciudad, cada una de ellas trabaja en cinco escuelas y en dos niveles: inicial y primario. Son siete maestras integradoras que abordan todos los procesos de “integración” de la gestión pública de la localidad. Cada maestra integradora, realiza “procesos de integración” con, aproximadamente, quince niños/as con discapacidades que atraviesan su escolaridad en escuelas comunes.

Comenzaremos diciendo que las docentes son todas mujeres, tienen aproximadamente entre 30 y 45 años. Algunas de ellas se han desarrollado previamente como docentes de la escuela especial, es decir, con grupos a cargo. Otras desde que empezaron su trabajo como maestras lo han hecho en “integración”. Dentro de las trayectorias de estas maestras reconocemos que, generalmente, los inicios de sus prácticas docentes se produjeron en pueblos aledaños a la ciudad donde hicimos nuestro trabajo.

Los procesos de “integración” son regulados en la provincia de Santa Fe por el decreto N° 2.703 (2010) y se enmarca en el principio de “inclusión educativa” propuesto en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). El decreto provincial remarca el carácter “interinstitucional” de los “proyectos de integración” haciendo referencia a la relación entre la escuela especial y la escuela común al momento de llevar adelante dichos proyectos. 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.

El decreto N° 2.703 (2010) define que la “integración” consiste en

llevar adelante un proceso mediante el cual niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidades construyan aprendizajes en los distintos niveles o modalidades de la escuela común, para ello se diseñará y ejecutará mediante un “proyecto de integración interinstitucional”. A partir de esta definición, la normativa define las funciones de ambas escuelas, la común y la especial. Destacaremos además que, el abordaje interinstitucional de los “proyectos de integración” se encuentra presente a lo largo de todo el decreto.

Por último, nos interesa nombrar aquí la importancia enunciada en el decreto N° 2.703 (2010) en cuanto a la conformación de la llamada “pareja pedagógica”. La “pareja pedagógica” se encuentra constituida por la docente áulica, de la escuela común, y la maestra integradora. A la vez desde el decreto N° 2.703 (2010) se puntualiza la tarea de las maestras integradoras en relación a las “adaptaciones curriculares” en el apartado “funciones y prácticas en el desempeño” de las docentes integradoras.

El conocimiento de los principales núcleos de dichas normativas se nos presenta como una herramienta posibilitadora para acercarnos las intencionalidades del Estado, ya que las categorías y los conceptos expuestos en las normativas no son elegidas al azar, de manera contraria llevan direccionalidades inscriptas en procesos más amplios del orden histórico-político a escala nacional, regional e internacional (Montesinos, 2012). En este sentido y en cuanto a las categorías y concepciones podemos nombrar los usos de la categoría de “integración” o de “inclusión” que circulan en los documentos oficiales desde hace algunas décadas, “categoría estrella” de las políticas que, según Sinisi (2010) conlleva debates y redefiniciones en diversos ámbitos.

“Andar de acá para allá”. Acerca de los movimientos de circulación en la práctica docente

Nos proponemos describir de manera preliminar las prácticas docentes a través de los movimientos de circulación que realizan las maestras integradoras en su cotidiano. La permanencia en el campo nos permitió comenzar la descripción de estos movimientos a través de lo que las

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

maestras integradoras nombran como un “andar de acá para allá”. Los sentidos implicados en nombrar sus prácticas cotidianas como un “andar de acá para allá” nos habilita a pensar y distinguir diversos movimientos de circulación en distintos planos de la cotidianidad escolar.

Diferenciamos cuatro movimientos que podemos describir como los movimientos de circulación que ponen en juego las maestras integradoras en el ejercicio cotidiano de su práctica. Se trata de cuatro circuitos: entre los distintos grados y sus respectivas aulas; al interior del aula; entre varias escuelas; y, por último, los movimientos que derivan de los “traslados” entre cargos por diferentes pueblos aledaños y entre la “planta” y la “integración”.

Entre aulas y grados

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”. Las docentes integradoras tienen días designados para cada escuela, a la vez que una división de la jornada escolar para cada niño/a en “integración” en distintos grados. Tal organización se plasma en un horario que pretende destinar la misma cantidad del tiempo disponible entre todos los/las niños/as en “integración” pero que, en el día a día, resulta ser sumamente flexible. Durante nuestra estancia en el campo no hubo regularidad en el cumplimiento de este horario. La mayoría de los días se presentaron diversas situaciones que, según las maestras integradoras, “debían ser resueltas”, “atendidas”, “priorizadas”.

El traspaso de un aula a otra, en muchas ocasiones, es utilizado por las docentes integradoras para realizar tareas del tipo administrativas y de gestión, como es la actividad de completar las libretas de calificaciones y trámites de becas de niños/as en “integración”. La realización de este tipo de tareas es vivida por las maestras integradoras como “otro trabajo” que “quita tiempo para trabajar en el aula” con los/as niños/as en integración.

Entre construcción de sentidos acerca de lo que las maestras inte-

gradoras llaman “otros trabajos” se encuentran las tareas que conllevan completar las libretas de calificaciones de los/as alumnos/as en integración. Las maestras integradoras nos comentan que dichas libretas contienen un apartado sobre la “integración” y que es “su función completar” y que, además, “lleva la firma de la directora de la escuela especial”. Las libretas de calificaciones de los/as niños/as en integración cuentan con “un recuadro con indicadores” que las maestras integradoras marcan con una cruz (Registro de campo N° 5. Mayo. 2016).

A la vez, las maestras integradoras otorgan el sentido de “otros trabajos” a actividades ligadas a la gestión de “la beca”. En lo que respecta a “los trámites para la beca” y la comunicación con las familias de los/as niños/as en integración sobre temas vinculados a ella, las maestras integradoras utilizan los cuadernos de comunicaciones de los/as niños/as. A través de notas solicitan determinados “papeles para la beca”, avisan cuando llega el dinero, etc. Las maestras integradoras remarcaban estas tareas como necesarias para su gestión, “Es una función de las maestras integradoras, las familias solas no pueden tramitar la beca. Es otro trabajo para nosotras” (Vera, maestra integradora. Registro de campo N° 11. Julio. 2016).

El momento de circulación por los pasillos de las escuelas entre grado y grado suele ser un momento propicio para revisar el teléfono celular y resolver, por lo general, cuestiones vinculadas a los acompañantes terapéuticos, quienes consultan sobre “adaptaciones curriculares” y evaluaciones de los/as niños/as en integración.

Entre los bancos y el escritorio

Estamos considerando un segundo “circuitito” que se produce en el contexto áulico, entre los bancos de los/as niños/as y el escritorio del salón. Cuando las docentes integradoras ingresan al aula suceden diversas situaciones. En la mayoría de los casos, saluda a los/as niños/as y a la maestra áulica y se sienta en el escritorio del salón. En otras ocasiones, las maestras integradoras se sientan al final del aula, entre los/as alumnos/as.

Hay niños y niñas en “integración” que, cuando se produce la entrada de la maestra integradora solicitan su presencia “al lado del banco”. Estamos considerando, entonces, que una de las maneras en que se produce el movimiento de circulación de las docentes integradoras al interior del salón se caracteriza por permanecer “al lado del banco” de los y las niños y niñas en “integración”.

Ahora bien, ¿qué implica el trabajo “al lado del banco”? Lo primero que vamos a decir al respecto es que se trata de una labor individual de la maestra integradora con el/la niño/a en “integración”, estas maestras expresan que trabajan con las “necesidades” de los/as niños/as, “con sus demandas como alumno”, con “las dificultades de aprendizaje”. Las tareas “al lado del banco” abarcan un arco heterogéneo de actividades con los/as niños/as en integración entre las cuales registramos: organizar los útiles escolares, colaborar con la resolución de la actividad áulica, leer un texto en voz alta, resolver cálculos matemáticos, completar mapas, entre otras.

La permanencia “al lado del banco” implica un acompañamiento y trabajo individualizado con el/la niño/a. Con algunos/as niños/as Vera, maestra integradora, nos comenta que esta situación le dificulta el trabajo con otros/as niños/as “integrados/as” en el mismo grado: “Santiago, desde que entro a la sala, está diciéndome ‘sentate, señor conmigo’ y también está Sofía que necesita ayuda” (Registro de campo N° 4. Mayo. 2016). A la vez, las maestras integradoras consideran que respetan las “condiciones” de determinados niños/as con respecto a permanecer “al lado del banco”, es decir no se acercan “salvo que el niño lo solicite”: “Matías me llama para que lo ayude a resolver pero yo espero a que él solicite mi ayuda” (Vera, maestra integradora. Registro de campo N° 5. Mayo. 2016).

Las maestras integradoras valoran de manera negativa el trabajo “al lado del banco” de los/as niños/as en integración pero, a la vez, identifican que es una de las formas en que desarrollan su trabajo, así expresan que “La verdad que no está bueno eso de acercarse al banco o trabajar

ahí pegado con el niño pero te digo la verdad, de otra forma ¡no puedo!” (Silvina, maestra integradora. Registro de campo N° 8. Junio. 2016)

Permanecer “al lado del banco” de los/as niños/as en integración, para las maestras integradoras implica la construcción de sentidos que giran en torno a “estar marcando diferencias”; ellas sostienen que “el niño se da cuenta de eso y el resto del grupo también”. Estas formas de trabajo les traen ciertas contradicciones entre ese “ideal” y las formas concretas en que adquiere la configuración de su práctica docente.

La posibilidad del encuentro, entre las maestras integradoras y los y las niños/as en integración se restringe a una frecuencia de una o dos veces por semana, durante una hora en el espacio áulico, es decir, con el resto de los/as niños/as del grado escolar y la maestra áulica de la escuela común. Este tiempo se presenta para las maestras integradoras como “reducido” para el trabajo de los procesos de “integración”, como una “falta de tiempo” para llevar adelante las tareas implicadas en dichos procesos. Con respecto a esto, las maestras integradoras sostienen: “la realidad es que si no lo hago [permanecer al lado del banco], no estoy ahí, no puedo ver donde se repite el conflicto o donde generar el conflicto que permita la situación de enseñanza-aprendizaje. Como es muy poco el tiempo que estoy en las salas con algunos, me siento al lado” (Vera, maestra integradora. Registro de campo N° 4. Mayo. 2016).

A la vez, consideraríamos que la valoración negativa de las prácticas docentes de permanecer “al lado del banco” de los/as niños/as en “integración” se sedimenta en torno a construcciones de sentidos entre lo que “se debe hacer” y lo “que pueden hacer”. La permanencia en el campo nos permitió adentrarnos en este aspecto contradictorio generado a partir de lo que sostienen, según las maestras integradoras, las teorías pedagógicas de educación especial en la “integración” y la cotidianidad: “genera frustración y desgaste no poder llegar a realizar las cosas como se sostienen desde la teoría” (Vera, maestra integradora. Registro de campo N° 4. Mayo. 2016).

Diríamos, entonces, que las prácticas docentes de las maestras integradoras que implican tareas “al lado del banco” de los/as niños/as en

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

“integración” presentan sentidos de “frustración” y “desgaste” para tales maestras quienes sostiene que “no tienen tiempo” para llevar adelante sus quehaceres otro modo.

Entre varias escuelas diferentes

Como ya hemos dicho, 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.

La definición por parte de las maestras integradoras de sus prácticas y tareas en las escuelas comunes gira en torno a que “son lugares muy difíciles”, con “internas”, con “estar de un lado o del otro”, “te tenés que mover con mucho cuidado” (Silvina, maestra integradora. Registro de campo N° 10. Julio. 2016)

Las tareas cotidianas de las maestras integradoras se relacionan con cuestiones de la escuela especial, “la 30”. Estas maestras expresan ser el “nexo” entre la escuela especial y la escuela común, esto implica para ellas la circulación de la información sobre los procesos de “integración”, reuniones entre ambas escuelas, la elaboración de informes sobre los/as niños en integración, el pedido y la concreción de reuniones con las familias de los/as niños/as en “integración. Las maestras integradoras sostienen que, para la realización de tales tareas, además de ser “nexo”, construyen sentidos al respecto de que tales cuestiones “dependen únicamente de ellas”.

En cuanto a las reuniones definidas institucionalmente y acordadas entre la escuela especial y la escuela común, las maestras integradoras explican que son tres: “una al inicio, donde presentamos los casos, una de desarrollo donde evaluamos como venimos trabajando y una al final del año de evaluación” (Silvina, Maestra integradora. Registro de campo N°11. Julio. 2016)

La escuela especial, “la 30”, se presenta como un espacio de refe-

rencia entre las maestras integradoras. El “Paso por mi escuela”, “voy hasta “la 30” y después a la escuela”, “tengo que pasar a charlar una cuestión con mi directora” son expresiones de las maestras integradoras que incluimos dentro de los sentidos de pertenencia a nivel institucional que construyen tales maestras.

Las instancias definidas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe como capacitaciones y espacio de formación docente suponen también desplazamientos de las maestras integradoras. En cuanto a las jornadas institucionales destinadas al programa provincial “Escuela Abierta”, las docentes integradoras participan en “su escuela”, es decir, la escuela especial aunque en el cotidiano esta participación puede darse de otras formas y “compartir” estas jornadas entre la escuela común y la escuela especial.

Las reuniones plenarias realizadas en las escuelas –tanto común como especial– están planteadas como espacios institucionales de organización del trabajo, planificación de proyectos, encuentros colectivos. La definición de las fechas de estas reuniones depende de cada institución. Las maestras integradoras participan de dichas plenarias, intentando conciliar fechas y horarios: “participo dos horas en las escuelas donde trabajo y las otras dos horas en la escuela especial” (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 4. Mayo. 2016)

La participación de proyectos de formación o de perfeccionamiento de las maestras integradoras se produce en la escuela especial. Desde allí se gestan espacios de acompañamiento y capacitación que se desarrollan durante las jornadas de reunión plenaria. Así durante el año 2016, nos cuentan las maestras integradoras que la directora de la escuela especial, “la 30”, alentó un proyecto de “fortalecimiento y capacitación” para las docentes integradoras, quienes expresan que la propuesta surge en relación a lo vivido por estas ellas durante el año 2015, año en el cual la institución atravesó cambios en los cargos de dirección y vice-dirección. A la vez, se combinó con un año recordado por las docentes integradoras como “un año de mucho sufrimiento personal”.

Entre los pueblos y la ciudad, entre “la planta” y la “integración”.

Este “andar de acá para allá” se presenta en los sentidos de las maestras integradoras como un trabajo “dinámico” en relación al trabajo en “planta”, lo que supone el trabajo en la escuela especial como docentes especiales con grupos a cargo. Todas ellas han trabajado en “planta” como docentes reemplazantes y en pueblos aledaños a la ciudad donde realizamos la investigación. Muchas de las maestras integradoras expresan “extrañar la planta” por varias cuestiones, entre ellas, la “especificidad” de su labor, el tipo de trabajo y también por una cuestión de remuneración económica, ya que sostienen que “la integración requiere más trabajo por un mismo sueldo” (Registro de campo N° 8. Junio. 2016)

“Ahora, cuando se vuelvan a pedir los traslados, yo voy a pedir la planta otra vez; me gusta más, por un lado y, además por lo económico... Vos pensá que nuestro sueldo es igual a las demás docentes, pero no tenemos viáticos aparte, y es un gasto eso. En realidad, la integración también me gusta, es decir tiene más movimiento que la planta, la planta es más estática. Cuando estuve en la planta extrañé, el movimiento de la integración” (Silvina, Maestra integradora. Registro de campo N° 8. Junio. 2016)

La titularización en cargos docentes por parte de las maestras integradoras representa la posibilidad de “tener un trabajo más estable”, una “estabilidad económica” en relación al ser maestras reemplazantes que “no sabes cuándo se termina el reemplazo”, “te quedas sin laburo”.

La escuela especial pública, única en la ciudad, presenta dificultades a la hora de incorporar a las nuevas generaciones de docentes, tanto para titularizar los cargos como para pedir traslados. Esto se vincula a que se trata de una planta relativamente reducida y, por lo tanto, la renovación depende de la jubilación de las docentes especiales; al ser la única escuela especial de gestión pública, el recambio suele ser más lento que en las escuelas comunes, donde la oferta de cargos es mayor.

Ahondando en éstas condiciones laborales, reconocemos que en las trayectorias docentes, las maestras integradoras se han desenvuelto como

maestra especial y/o integradora en los pueblos aledaños a la ciudad. De esta manera, desarrollan prácticas docentes a través de cargos docentes de “reemplazante” o también de “titular” en estos en estos pueblos. A la vez, las designaciones de estos cargos pueden variar entre “la planta” y “la integración”.

Silvia, maestra integradora, describe los movimientos entre “la planta” y “la integración”, de su experiencia docente atravesada a la vez por las posibilidades de reemplazo y la titularización: “Yo hace 7 años que trabajo en integración. Siempre trabajé en un cargo como reemplazante. Después el año pasado [2015] titularicé en T. [pueblo aledaño], como integradora. Después pedí un traslado para acá [ciudad] y desde este año [2016] soy titular en integración” (Silvina, Maestra integradora. Registro de campo N° 8. Junio. 2016)

Marisa comenta su trayectoria “Yo en la escuela [la “30”] empecé en el 2003, me ofrecieron un cargo en M. [pueblo aledaño], como maestra integradora y estuve ahí como docente integradora hasta que vino un traslado y me quedé sin el cargo. Y a los 6 meses dieron otro cargo para M. [pueblo aledaño] y me tocó a mí nuevamente. Estuve trabajando ahí hasta el 2008, cuando titularicé tome un cargo acá [ciudad]” (Marisa, Maestra integradora. Registro de campo N° 3. Septiembre. 2014)

Vera, maestra integradora, explica cuáles son las posibilidades laborales para el futuro, ya que se encuentra en un cargo como reemplazante “El año que viene [2017] seguro hay titularizaciones. Ahí seguro que voy a poder titularizar porque con todos los reemplazos que hice estoy bien escalafonada”. La posibilidad de titularizar y lograr una estabilidad laboral implicaría mudarse a algunos de los pueblos aledaños a la ciudad: “Pero te digo la verdad, no sé, voy a titularizar porque es oportunidad, pero no voy a poder tomar un cargo acá [en la ciudad], seguro es en un pueblo.” El trabajo en los pueblos generaría en estas maestras integradoras ciertas incertidumbres y dudas “Yo ya hice eso, tome un reemplazo largo en W. [pueblo aledaño] y me fui a vivir a H. [pueblo aledaño] y, de ahí, hacia dedo todos los días para ir a trabajar. La vida del

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

pueblo es otra cosa, así que tengo que pensar eso, titularizar y mudarme” (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 9. Junio. 2016)

Ante la situación que implica desarrollar sus prácticas docentes en pueblos aledaños, las maestras integradoras resuelven tal cuestión yéndose “vivir al pueblo” o “viajar todos los días”. Al “vivir en el pueblo” las maestras integradoras lo expresan como una cuestión que se diferencia de la ciudad, “no es lo mismo”, “tenés que empezar de cero”, “perdés un poco los vínculos, los amigos que ya tenés acá”, “la vida del pueblo es otra cosa”. La opción de “viajar todos los días” es vivida como “más desgastante” y con impacto a nivel de la remuneración en el sueldo docente, “cobrás lo mismo” y “no tenemos viáticos” (Registro de campo N° 9. Junio. 2016).

Palabras finales

A lo largo de este artículo nos hemos centrado en describir, de manera preliminar, las prácticas docentes de maestras integradoras en “procesos de integración” de niños/as con discapacidades en las escuelas comunes. Para iniciar tal descripción, pensamos en los movimientos de circulación de las maestras integradoras reconociendo, a través del trabajo de campo, cuatro circuitos: entre los distintos grados y sus respectivas aulas; al interior del aula; entre varias escuelas; y, por último, los movimientos que derivan de los “traslados” entre cargos por diferentes pueblos aledaños y entre la “planta” y la “integración”.

A la vez, realizamos una breve descripción de las normativas que regulan los procesos de “integración” y las prácticas docentes de las maestras integradoras en el ámbito provincial a través del decreto N° 2.703 (2010) enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) donde se define el principio de “inclusión educativa”.

Ahora bien, consideramos importante decir que las prácticas cotidianas de las maestras integradoras atravesadas por los movimientos de circulación resultan, a la vez, un proceso permeado por su condición laboral actual. Las implicancias del trabajo en aproximadamente en cinco instituciones escolares, con un promedio de 15 niños/as en “procesos de

integración”, las construcciones de sentido de ser “nexo” entre la escuela común y la escuela especial, las contradicciones que producen las prácticas “al lado de banco”, por nombrar algunas de las tareas que realizan, estarían produciendo -según expresan las maestras integradoras- “saturación”, “malestar”, “cansancio”. Consideramos que tales construcciones de sentidos se vinculan a las formas particulares que adquiere la configuración de la práctica docente como maestras integradoras en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe.

Los movimientos de circulación nos permitieron describir, de manera inicial, la multiplicidad y heterogeneidad de tareas que las maestras integradoras realizan, en el dinamismo de su práctica de manera cotidianas inscriptas en esta realidad escolar particular.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario. Laborde Editor.
- (2009) Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales. Rosario. Laborde Editor.
- HELLER, A. (1994) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ediciones Península. [Edición original húngara 1970]
- KOSIK, K. (1967) La dialéctica de lo concreto. México. Editorial Grijalbo
- MONTESINOS, M. (Diciembre 2012) Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, Pp. 201-218
- ROCKWELL, E. (1995) (Comp). La escuela cotidiana. D.F. México Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. y J. EZPELETA(1983) Escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario de CLACSO. Sao Paulo, Brasil.
- SINISI, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En M.R NEUFELD y

DEBONIS, Florencia - “Los movimientos de circulación en las prácticas docentes...”

A. THISTED (comp.) “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela. Bs As. Eudeba.

------(Diciembre, 2010). Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, pp. 11-14.

Recibido: 09/09/2017

Evaluado: 24/11/2017

Versión final: 15/02/2018