

Maestras integradoras y "adaptaciones curriculares": las huellas de las políticas socio-educativas en los "procesos de integración"

Integrative teachers and "curricular adaptations":
leave a mark of socio-educational politics in the
"integration processes"

 **Florencia Debonis**¹

Resumen

Esta presentación se propone describir el trabajo docente de maestras integradoras en torno a las "adaptaciones curriculares" en la escolarización de niños/as con discapacidades en escuelas comunes, indagando en las *huellas* de políticas socio-educativas destinadas a la educación especial surgidas en la Reforma Educativa (1993), en Argentina. La investigación se realizó desde el enfoque socio-antropológico relacional y el trabajo de campo etnográfico consistió de entrevistas y observaciones en la cotidianeidad de escuelas primarias. Se advierte que la noción de "personal especializado", introducida en la Ley Federal de Educación, atraviesa las actuales tareas desplegadas por las maestras en la adecuación curricular. Los resultados expuestos procuran alejarse de perspectivas totalizantes, pretendiendo visibilizar la complejidad de los procesos de concreción de políticas estatales.

Palabras clave: Maestras integradoras; políticas socio-educativas; adaptaciones curriculares.

¹ Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (CEACU, FHya, UNR). Email: flodebonis@hotmail.com

Abstract

This presentation is proposed describe the teaching work of integrative teachers around the "curricular adaptations" in the schooling of children with disabilities in common schools, asking on the traces of socio-educational politics in special education emerge from the Educational Reform (1993), in Argentina. The research carried out from socio-anthropological perspective and the fieldwork consisted of interviews and observations in the daily school. It warns that the notion "specialized personnel" introduced in the Federal Education Law go through current tasks deployed by the teachers in the curricular adaptation, signed in broader processes of teaching work. Such results expect to distance total perspectives, make visible the complexity of the effectiveness the state regulations.

Keywords: Integrative teachers; socio-education politics; curricular adaptations.

1. Introducción

Los procesos de integración de niños/as con discapacidades comprende la escolarización de los/as mismos/as en escuelas de educación común. En estos procesos las maestras integradoras (MI, de ahora en adelante) realizan múltiples tareas y actividades, tanto aquellas que se encuentran ligadas al trabajo docente en los procesos de enseñar y aprender, así como otras implicadas en una red de actividades que rebasa dicha práctica.

Las maestras integradoras con las que se llevó adelante esta investigación², como se ampliará en el apartado metodológico, son docentes que han transcurrido su formación en el nivel terciario en el profesorado de educación especial. Los cargos institucionales de las MI "pertenecen" a los establecimientos de educación especial mientras que el desempeño de su trabajo docente se despliega en escuelas regulares/comunes. En este estudio, tal cuestión asume una particularidad: una

² Este artículo se desprende de la investigación llevada a cabo para la Tesina de licenciatura en Antropología, titulada: "De prácticas y sentidos en movimientos. Un estudio socio-antropológico de las prácticas docentes de maestras integradoras en escuelas comunes" (Debonis, 2018) dirigida por Dra. Mariana Nemcovsky.

única escuela especial articula los procesos de integración de todas las escuelas de educación común de nivel inicial y primario de gestión estatal de la ciudad. La investigación se desarrolló desde el enfoque socio-antropológico (Achilli, 2009) que hunde sus raíces en la tradición etnográfica de la antropología crítica y el trabajo de campo de esta indagación fue realizado entre los años 2014 y 2016.

Esta presentación se propone identificar ciertas huellas de las políticas socio-educativas iniciadas con la Reforma Educativa del 1993 en Argentina, en el contexto del gobierno neoliberal. Se pondrá atención en aquellas normativas destinadas a la educación especial, en tensión a las prácticas y sentidos que las MI ponen en juego en los procesos de integración. El análisis posibilita reconocer que, en el trabajo docente realizado por las MI, se destaca un conjunto de tareas y actividades desplegadas en torno a las "adaptaciones curriculares" que configuraría *resabios, marcas y huellas* de la Reforma Educativa (1993). Se parte de reconocer que el trabajo escolar cotidiano de las MI se produce en un entramado conformado por distintos niveles y que es viable reconocer allí la incidencia parcial, fragmentada, resistida, de distintas políticas, diagramadas por el estado, dentro de un corte temporal determinado (Rockwell, 2018a).

Es menester resaltar que las transformaciones ligadas a las políticas neoliberales implementadas en la década de 1990 en Argentina (como en otros países de América Latina) en distintos órganos de la administración pública se basaron en ciertas premisas ligadas, por un lado, a controversias suscitadas en torno a la magnitud que el Estado había alcanzado a través de modalidades interventoras-benefactoras en los periodos de los gobiernos previos. Por otro, a el énfasis otorgado al proceso de "globalización" (ya en marcha), en detrimento al lugar de los Estado nacionales en el contexto del mercado mundial. A partir de esta lectura, la "receta neoliberal clásica" plantea dar inicio al proceso de "achicamiento" de todo el aparato estatal mediante dos mecanismos: la privatización y la desregulación. A la vez, de manera correlativa, se amplía todo lo relativo a lo social a través de la referencia de una economía "abierta" e "integrada" al mercado mundial (Andrada Oliveira y Feldfeber, 2015).

En este marco general de modificaciones y de redireccionamiento del Estado se inserta la Reforma Educativa (1993). Dicha Reforma se llevó a cabo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y se implementó a escala regional, es decir en varios países de América Latina, bajo las directivas de organismos internacionales y con inspiración en el Consenso de Washington (1989). En Argentina se complementó con otra normativa fundamental para este proceso que fue el Pacto Federal Educativo (1993) a través del cual se estableció la reestructuración de los circuitos decisorios, administrativos y burocráticos, asignando la responsabilidad presupuestaria a las jurisdicciones y el fortalecimiento de las autonomías provinciales en la acción pedagógica (Nemcovsky, et al., 2020).

Las transformaciones implicaban, entonces, trasladar y transferir los servicios educativos desde la órbita nacional a las dependencias provinciales, erigiéndose desde la premisa neoliberal de "achicamiento" del Estado, la principal manera de reducir el gasto público nacional. A la vez, los cambios propuestos funcionaron para algunos actores sociales como un doble discurso: fueron interpretados tanto como una expresión del "federalismo", como también, generaron contradicciones al dejar sin consideración la particular situación financiera de cada jurisdicción, lo que produciría una situación de desigualdad en el presupuesto posible para destinar a la cartera educativa (Grassi, Hintze y Neufeld, 1996).

Siguiendo esta perspectiva se destaca que estos procesos de descentralización producen nuevos, diversos y heterogéneos escenarios en cada provincia del país que, desde ese momento, se responsabiliza del funcionamiento de la totalidad del sistema educativo, a excepción del nivel universitario³. En este contexto, adquiere un rol central las instancias de concertación del Consejo Federal de Educación⁴ (CFE) espacio de articulación y coordinación entre las jurisdicciones (Montesinos y Schoo, 2013).

³ El nivel universitario mantiene su ligazón, hasta la actualidad, con la escala nacional.

⁴ Órgano creado en el año 1972, espacio para la coordinación de la política educativa nacional. Quien preside el órgano es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra, a su vez, integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades

Como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación se podrían citar algunas de las profundas modificaciones que trajo aparejado la aplicación de la normativa, entre ellas: extensión a 10 años de la obligatoriedad escolar, la definición de Contenidos Básicos Comunes para todo el territorio nacional, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, nuevos mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior. En lo que respecta al ámbito docente tres ejes se distinguen: la transferencia de las Instituciones de Formación Docente a las provincias, los procesos iniciados a partir de las "demandas de profesionalización y autonomía" y la redefinición de criterios para la carrera laboral de los mismos (Feldfeber y Gluz 2011).

En el año 2006 se sanciona en Argentina una nueva ley de educación, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Tal sanción ocurre en el marco de un ciclo de gobiernos que, iniciados a comienzos del siglo y abarcando más de una década, compartirán procesos políticos, sociales y económicos a escala regional con otros países de América Latina. Diversos estudios han abordado el análisis y la descripción de estos gobiernos. Las caracterizaciones y definiciones no están saldadas y las investigaciones dan cuenta de las controversias generadas en torno al diseño y aplicación de políticas públicas (en un amplio espectro) por parte de estos gobiernos. Aun así, se podría afirmar que *la oposición al consenso político reformista de los años noventa y la recuperación de la centralidad del Estado* se conformaron como ejes claves de la agenda política durante estas administraciones. La batería de políticas implementadas se constituyó como un intento de dar respuesta a la exclusión social y al crecimiento de las desigualdades producto de las destructivas reformas neoliberales aplicadas en los 90 (Feldfeber, 2019).

La nueva ley de educación del año 2006 oscila entre el desafío de otorgar cierta unicidad a la escolaridad obligatoria y las particularidades dispuestas por las jurisdicciones. La tensión presente entre los lineamientos y las políticas del Ministerio de Educación de la Nación y las decisiones provinciales pretender ser tratada y resuelta en las resoluciones del CFE. La complejidad de estos procesos de implementación de políticas nacionales en el actual sistema educativo descentralizado se produce a partir de la interacción de una red de disímiles actores

posicionados en los distintos niveles del estado (nacional, provincial, municipal) con implicancias institucionales diversas (Montesinos y Schoo, 2013).

Se constituyó como necesario exponer, de manera acotada, los procesos que permiten contextualizar la actual presentación la cual se propone, describir el trabajo docente de las MI en la realización de las "adaptaciones curriculares", indagando en estas actividades las *huellas* de la Reforma Educativa (1993), a la par de considerarlas inscritas en el proceso de concreción de políticas socio-educativas. Para ello, en primer lugar, se elabora un análisis de documentos y normativas, nacionales y provinciales, en relación a las transformaciones iniciadas en 1993 en la educación especial y particularmente aquellas vinculadas a los procesos de integración. En segundo lugar, se presentan los procesos identificados en torno al trabajo docente realizado por las MI en las adaptaciones curriculares y las *huellas* de la Ley Federal de Educación en dichas prácticas. Antes de continuar se incluyen la perspectiva teórica-metodológica y los antecedentes de la investigación; y la metodología de esta indagación.

2. Perspectiva teórica-metodológica y antecedentes

Este acápite se compone de dos partes. Comienza por la explicitación de aquellas referencias teóricas desde la cual se abordó esta presentación y de manera posterior, se exponen un conjunto de investigaciones que se reconocen como antecedentes a la problemática planteada.

Se comprende que las practicas docentes son aquellas "tareas que el maestro desarrolla de manera cotidiana en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que adquieren una significación social y también particular e individual para el maestro" (Achilli, 2009, p. 168). Determinada labor conlleva una práctica pedagógica y, a la vez, involucra una red de actividades y relaciones que traspasa dicha práctica⁵. Completando esta definición, se retoma el

⁵ Destacamos dentro de dicha red, actividades de tipo burocráticas como confección de planillas y documentación; aquellas definidas por la institución escolar para recaudar fondos como la venta de rifas; reuniones con docentes, directivos y padres; control del recreo, entre otras.

posicionamiento de Rockwell (2018) quien reconoce el despliegue de estas tareas como un trabajo intersubjetivo que implica una labor cultural.

En línea con lo planteado, el trabajo docente analizado se extendió en distintas escuelas de educación primaria de gestión estatal. Siguiendo a Ezpeleta (2001) se entiende que la escuela se conforma como estructura pedagógica, construcción social sobre la cual se erige la tarea de educar; una organización administrativa, con bases legales y materiales; y como una organización laboral, que integran los/as docentes. Tales dimensiones son distinguibles analíticamente ya que en la experiencia escolar se presentan totalmente imbricadas.

Los procesos de integración de niños/as con discapacidades en las escuelas de educación común se propone como una experiencia de escolarización que les posibilita incluirse cultural y socialmente en un espacio del que fueron histórica y sistemáticamente excluidos (Sinisi, 1999). Sinisi sostiene que la exclusión se define íntimamente con las construcciones sociales y políticas que se erigen en torno a la discapacidad, reconociendo que en la misma subyace una noción de ser una condición inmodificable y patológica que permanece en las personas (Sinisi, 1999).

La noción de *contexto neoliberal* comprende una determinada configuración temporo- espacial, delimitada a los fines del desenvolvimiento de la investigación. Tal configuración se constituye de prácticas y significados referidos a "procesos que están penetrados por las huellas de otras escalas temporo-espaciales" (Achilli, 2009, p. 127). Los *contextos neoliberales* implican un conjunto de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, que se caracterizan por la preponderancia de una *lógica economicista* que va introduciéndose en distintos ordenes, estructural como cotidianos, en las prácticas y relaciones que viven los sujetos. Aspectos de esta lógica son la conformación de ciertos procesos de *fragmentación sociocultural*⁶ (Achilli, 2009).

⁶ La autora señala tres grandes conjuntos de transformaciones vinculadas a los temas de su investigación: transformaciones de las relaciones socioeconómicas, transformaciones de las relaciones Estado-sociedad civil, transformaciones de los procesos de legitimación ideológica (Achilli, 2009).

En cuanto a las consecuencias acarreadas por la implementación de políticas neoliberales se destacan un conjunto de investigaciones. Los trabajos de Borón (2003) desde una perspectiva económica y social aportan a la comprensión del fenómeno a nivel latinoamericano sin perder la relación del plano internacional. Destacamos los estudios de Gentilli (2019) sobre los procesos de exclusión y desigualdad en los sistemas educativos; Andrada Oliveira y Feldfeber (2015) analizan el impacto de las reformas educativas en los 90 en Brasil y Argentina, marcando procesos de continuidad y ruptura en las políticas.

Los análisis acerca de la identidad profesional y la profesionalidad docente conforman una vasta producción que abarca campos disciplinares que complementan la información recabada. A continuación, presentaremos algunos de ellos. Batallán (2004) analiza desde una perspectiva etnográfica el trabajo de docentes de infancia afirmando que la identidad los mismos se construye en un proceso en el que intervienen las orientaciones de valor y las directivas políticas de la administración del estado. En sus investigaciones Southwell (2020) utiliza la categoría de *posición docente*, categoría relacional y anclada históricamente, la cual refiere al trabajo cotidiano que realizan los trabajadores de la educación.

Por último, destacamos un conjunto de los estudios que hemos revisado y que se vinculan con la educación especial, los procesos de integración y la educación inclusiva. Trabajos que historizan el desarrollo de la educación especial en Argentina marcando procesos de rupturas y continuidades en la manera en que se conciben los sujetos de la educación especial (Dubrovsky, 2012; Pérez, Gallardo y Schewe, 2018). Sobre procesos de integración de niños/as con discapacidades en escuelas comunes relevamos estudios con distintos énfasis: aquellas que ponen el foco en los sentidos y los saberes en la configuración del trabajo docente de maestras integradoras en estos procesos (Romero Acuña, 2015; Pereyra, 2017), como así también las estrategias y las dificultades que enfrentan docentes de educación regular/común en la integración-inclusión: en México y desde un enfoque etnográfico (Naranjo, 2019) y en España con énfasis en las estrategias afectivas y emocionales que construyen los/as docentes (Orozco y Moraña, 2019).

3. Metodología

La investigación se abordó desde el enfoque socio-antropológico desde el cual se concibe que el proceso de investigación se despliega entre las distintas dimensiones de la problemática de manera "relacional dialéctica" (Achilli, 2009) dando cuenta de diversos niveles de análisis, concibiendo los procesos bajo estudio como una "totalidad concreta" (Kosik, 1967). Esto implica indagar en la problemática, en los procesos y en sus interdependencias como así también en relaciones históricas contextuales, incluyendo el carácter contradictorio inscripto en los procesos sociales. Desde esta perspectiva teórica–metodológica cobra importancia la noción de vida cotidiana (Heller, 1994) entendida como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de sujetos particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social. El proceso de análisis en el enfoque socio-antropológico se produce a la par del trabajo de campo y se propone construir relaciones que den cuenta de las particularidades materiales y locales de las problemáticas estudiadas (Rockwell, 1987).

3.1 Las escuelas y las maestras integradoras

El trabajo de campo de esta investigación fue de carácter intensivo en dos escuelas de nivel primario de gestión estatal de la ciudad de Venado Tuerto⁷ (provincia de Santa Fe, Argentina) durante los años 2014 y 2016. Tales escuelas fueron designadas por las autoridades de la única escuela especial de la ciudad. Este proceso implicó diversas solicitudes de autorización y la generación de acuerdos entre las autoridades de todas las escuelas y el personal docente. Con el fin de mantener el anonimato, tanto de las instituciones como de las personas que formaron parte de este estudio, se recurrió a la utilización de nombres ficticios.

La escuela Gironde se ubica a veinte cuadras de distancia del centro de la ciudad, se emplaza en el medio de un barrio creado a partir de un plan municipal

⁷ Venado Tuerto es una ciudad ubicada al sur de la provincia de Santa Fe (Argentina), en la zona de la pampa húmeda y se erige como pieza principal de las economías ligadas al agronegocio. Cuenta con aproximadamente 80 mil habitantes y atrae a la población de los pueblos aledaños para la adquisición distintos tipos de bienes y servicios.

de viviendas sociales⁸. A esta escuela asisten aproximadamente 400 estudiantes, entre el turno mañana y el turno tarde. Los y las niñas que concurren allí no viven en el mismo barrio, sino que se movilizan para llegar a esta escuela desde otros puntos de la ciudad.

A la escuela Moreno asisten aproximadamente 350 niños/as que provienen, en su mayoría, del barrio donde se encuentra ubicada la escuela, a quince cuadras del centro de la ciudad. El establecimiento se sitúa a una cuadra de una plaza donde también funciona un dispensario de primeros auxilios. En dirección contraria, a dos cuadras de la escuela, se localiza el Parque Municipal, un amplio espacio verde para el esparcimiento y en el terreno lindante se emplaza el nuevo hospital provincial inaugurado en el año 2017.

Las maestras con las que llevamos adelante esta investigación son todas mujeres, tienen entre 30 y 45 años y han estudiado en el instituto de formación docente de la ciudad. Al momento en que realizamos este estudio todos los procesos de integración de las escuelas de gestión estatal de la ciudad, en los niveles inicial y primario, eran concretados por siete MI. Es decir, cada una de ellas realizaba su trabajo cotidiano en cinco escuelas y con una cantidad de niños/as que variaba entre diez y quince. Entre estas docentes se diferenciaban aquellas que se habían desempeñado en la escuela especial en *planta*, lo que significa acompañar los procesos de enseñar y aprender de niños/as que transitan su escolaridad en la educación especial, de aquellas que había trabajado durante toda su trayectoria en procesos de integración.

Para esta pesquisa se realizaron entrevistas y observaciones con actores significativos de la problemática en el espacio escolar (docentes, equipos directivos, acompañantes terapéuticos) y en distintos momentos de la cotidianeidad escolar: dictado de clases, actos escolares, momentos de recreos, entradas y salidas del establecimiento escolar, reuniones con equipos directivos, entrevistas entre las docentes y las familias de niños/as en integración.

⁸ Barrio creado entre los años 1960 y 1962. Actualmente este espacio urbano se ha reconfigurado como un barrio de chalets y casas de dos pisos.

A la par, se revisaron fuentes documentales como leyes, decretos y resoluciones. El conocimiento de las mismas posibilita poner en relieve las categorías y los conceptos que se utilizan desde el Estado trasladando en sí mismas direccionalidades e intenciones inscriptas en procesos históricos políticos más amplios.

4. Las políticas socio-educativas de la Educación Especial en el contexto de la reforma educativa neoliberal

En la introducción se han dejado planteados algunos procesos generales que se fueron desprendiendo de la Reforma Educativa de 1993. En este apartado se presenta una descripción de las políticas socio-educativas de la educación especial que se enmarcan en esos procesos. Se comprende que las "reformas educativas" se entran en un complejo y profundo proceso en el cual, los distintos sujetos que conforman los espacios escolares, se adecuan paulatina y parcialmente de las nuevas disposiciones a partir de aquellas tareas y actividades que ya conocen y saben cómo realizar, teniendo en cuenta las condiciones materiales de cada escuela (Rockwell, 2018)⁹.

Entre la bibliografía consultada (Lus, 1995; De la Vega, 2010; Dubrovsky, 2012; Pérez, Gallardo y Schewe, 2018) hay un amplio consenso en situar, desde el inicio del sistema educativo argentino, a la educación especial como un subsistema dentro del mismo, organizado en torno a planes escolares basados en modelos biomédicos de intervención.

Con la sanción de Ley Federal de Educación (1993) la Dirección Nacional de Educación Especial creada principios de la década de los 70, fue disuelta. A la vez, y teniendo en cuenta las controversias generadas con dicha sanción, la Ley favoreció a la introducción de regularizaciones en el campo educativo manteniendo la separación de la educación especial como "regímenes especiales" junto con la

⁹ Siguiendo esta perspectiva es la heterogeneidad de las condiciones escolares materiales y sociales las que permean e influye principalmente en lo que es posible y deseable hacer en la práctica (Rockwell, 2018)

Educación de Adultos, la Educación Artística y "otros regímenes" (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018).

Como antecedente a dicha Ley entre las normativas nacionales, y particularmente para la educación integradora/inclusiva, se encuentra el Plan Nacional de Integración (1988). Dicho Plan marca una tendencia en las políticas destinadas a la modalidad especial en esa coyuntura, ya que reconocía la existencia de profundas desigualdades de oportunidades en lo relativo a los/as niños/as con "necesidades educativas especiales". El Plan se erige como una respuesta paliativa a esta situación proponiendo la centralidad en los aspectos educativos de niños/as con discapacidades (Dubrovsky, 2012).

Con respecto a la Ley Federal de Educación (1993) las disposiciones para la Educación Especial se encuentran en los artículos N° 27, N° 28 y N° 29. El artículo 27 establece como responsables de asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa de niños/as con "necesidades educativas especiales" a "las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires" (Ley Federal de Educación, 1993). En relación a este artículo se destaca la explicitación de la responsabilidad educativa a las distintas jurisdicciones, proceso inscripto en la descentralización general del sistema educativo. A la par, la afirmación de obligatoriedad de la educación para estos/as niños/as en edad escolar.

En el artículo 28, inciso a) de dicha Ley se definen los objetivos de la Educación especial: "a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial" (Ley Federal de Educación, 1993). Se subraya de este artículo la noción de educación como un servicio a ser prestado, introduciendo cierta lógica mercantil para garantizar la educación. Ligada a esta noción se destaca que, en las disposiciones generales, la ley, reconoce al sector privado como un agente de la educación, igualando a este sector con las mismas condiciones que el Estado (Grassi, Hintze y Neufeld, 1996).

El inciso b) del artículo 28 de la Ley establece "Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la

persona" (Ley Federal de Educación, 1993). El tipo de formación normalizadora para estos/as niños/as, se encuentra en la base del modelo normalizador de la discapacidad, que se centra en el déficit de los sujetos, ligando la discapacidad a procesos de individualización, dejando de lado el carácter relacional y social de esta categoría.

Por último, el artículo 29 delimita la integración de estos/as estudiantes a las escuelas de educación común cuando tal situación se presente como beneficiosa para los procesos de enseñar y aprender. En la normativa se explicita "En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico" (Ley Federal de Educación, 1993). Se destaca de esta definición lo respectivo al trabajo docente en los procesos de integración ya que, las MI se erigirán como parte de este "personal especializado" definido en la Ley. Como ya se adelantó se considera que las normativas y las políticas estatales visibilizan diferentes intenciones extendidas desde la administración pública. En línea con esta perspectiva se analizan a continuación, las tareas de las adaptaciones curriculares desplegadas por las MI en los procesos de integración. Se identifican entre estas actividades ciertas *huellas* de la Reforma Educativa (1993), específicamente a través de la introducción de la noción de "personal especializado" en la diagramación de los procesos de enseñar y aprender de los/as niños/as con discapacidades.

5. Maestras integradoras y adaptaciones curriculares: entre las huellas de la Reforma Educativa (1993) y las nuevas prácticas docentes

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el año 2006, si bien esta última incorpora innovaciones en distintos aspectos no contiene modificaciones sustantivas en lo que respecta a la descentralización del sistema educativo.

Según la LEN (2006), la educación especial está destinada a "asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades", rigiéndose por el "principio de inclusión educativa". La propuesta consiste en que esta modalidad

atienda problemáticas específicas que no logra abordar la educación "común", garantizando "la integración de los/las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades" (Ley de Educación Nacional, 2006). Se advierte la introducción de la categoría de inclusión, como principio social que garantiza el derecho a la educación de esta población y la utilización del concepto de integración como estrategia y herramienta educativa.

Se destaca el énfasis otorgado a la educación de personas con discapacidad como un derecho a ser garantizado por parte de los distintos niveles del Estado, en un claro distanciamiento de lo expuesto en la Ley Federal de Educación, donde la noción que asociaba a la educación especial se vinculaba a un servicio a ser brindado, cuestión ya abordada.

En el plano provincial, actualmente Santa Fe carece de ley de educación¹⁰, y define su sistema educativo de igual manera que lo establece la LEN (2006)¹¹, conformándose la Educación Especial como una modalidad¹². Los procesos de integración se encuentran regulados mediante el decreto provincial N°2703 (2010) que establece las "pautas para la organización" de estos procesos de escolarización. Debido a la actual descentralización del sistema educativo es de relevancia la descripción de esta normativa para la investigación.

El decreto provincial N°2703 (2010) delimita distintas y variadas cuestiones de la integración, nos atañe lo referido al trabajo docente de las MI. Entre las competencias de las MI prevé que: organizarán los tiempos y los espacios para los desarrollos curriculares, definirán el trabajo interinstitucional, ponderarán el trabajo con familias y como principal práctica docente realizarán las "adaptaciones curriculares". La normativa explicita que serán estas docentes quienes propondrán

¹⁰ En el año 2016 desde el poder ejecutivo se inició de un proceso de debate para la formulación de un proyecto de ley. Este proceso se extendió hasta a fines de 2017 año en que se presentó un único proyecto. En octubre de 2018 con media sanción de la cámara de diputados ingresó formalmente a la cámara de senadores donde caducó por falta de tratamiento.)

¹¹ Con cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, y ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, permanente para jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria.

¹² Esta información fue recabada a través del Subportal de Educación, página web del Ministerio de Educación provincial: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>. Visitado 15/03/2021

las alternativas de evaluación, promoción y acreditación de los contenidos dictados para cada niño/a. A la vez, y en cuanto a las adaptaciones, el decreto manifiesta que estarán diseñadas de manera conjunta con la docente áulica bajo las sugerencias de las MI.

Las adaptaciones curriculares son modificaciones que efectúan las MI sobre la planificación proyectada por docentes de la educación común. Tales modificaciones se proponen con el fin de que el/la niño/a en integración atraviese favorablemente los procesos de enseñar y aprender. Estas sugerencias son específicas para cada estudiante, como sostienen las MI, "parten de las propias necesidades" que plantea el/la niño/a para poder aprender. Las MI resaltan que para realizar esta tarea "es necesario que la docente áulica tenga su planificación al día" y que además habilite el acceso a la misma. También sostienen que "elaborar las adaptaciones curriculares es nuestra gran tarea [para] que los chicos tengan las actividades adaptadas y que puedan acceder a los aprendizajes" (R3, 12/09/2014). Tanto la planificación como las adaptaciones curriculares son actividades que, docentes de la educación común e integradoras, desempeñan de manera general, por fuera del horario de trabajo que cumplen en las instituciones escolares.

A partir de lo registrado se puede decir que las adaptaciones conforman un arco de estrategias que las MI ponen en juego en la cotidianeidad escolar. Entre ellas podríamos enumerar: recortes en la actividad planificada para la totalidad del grupo, es decir que los/as niños/as en integración "realizan la misma actividad recortada" (R4, 16/05/2016); alteraciones en los tiempos previstos para el desarrollo de determinado contenido; refuerzo en conocimientos que los/as niños/as no han logrado adquirir "sobre todo los que se vinculan a la alfabetización" (R6, 6/06/2016); entre otras. Se destaca que, en la mayoría de los casos, son las maestras de la escuela común quienes ponen en práctica dichas adaptaciones ya que las MI no permanecen diariamente en los espacios áulicos donde concurren los/as niños/as en integración¹³.

¹³ De manera general y según lo investigado sólo comparten aproximadamente 80 minutos por semana con cada niño/a en el espacio áulico. El tiempo de permanencia con los/as niños/as en integración resulta ser sumamente flexible y cambiante en la cotidianeidad de estas maestras.

El trabajo docente vinculado a las adaptaciones curriculares no se presenta para las maestras integradoras como un camino llano a transitar. La dependencia que implica trabajar sobre las planificaciones que producen las maestras de educación común conlleva diversas situaciones a resolver en la cotidianeidad escolar. Las MI sustentan que "el trabajo es con la docente y con su planificación" pero "no todas tienen la planificación hecha, sin esa planificación yo no puedo hacer sugerencias" (R4, 16/05/2016).

Ahora bien, ¿cómo las MI diagraman las modificaciones y sugerencias para las adaptaciones curriculares? La investigación permite distinguir dos modos de llevar adelante estas iniciativas, modos que son diversos, que no se excluyen el uno al otro, sino que en la misma cotidianeidad escolar se combinan, generando espacios para la creación de nuevos modos de enfrentar la tarea.

El trabajo virtual a través del e-mail es uno de estos modos, las maestras de la escuela común envían la planificación al correo electrónico de la MI y ella realiza las adecuaciones marcando con distintos colores sobre el archivo digital. En un momento posterior las MI reenvían la planificación a la docente áulica. En palabras de las MI "me envían sus planificaciones y yo hago las sugerencias. Las marco en el archivo con un color y después yo traigo la fotocopia si es necesario para la actividad para ese niño" (R4, 16/05/2016). Las adaptaciones vía e-mail pueden implicar el surgimiento de algún tipo de tensión en relación a los tiempos implícitos y explícitos del trabajo docente, como lo explica una MI "es cantado que el domingo a las 23:00 hrs. llegue alguna adaptación para hacer y yo las tengo que hacer, a esa hora, porque si no, no tiene contenido para trabajar el lunes ese niño" (R6, 6/06/2016).

Otros de los modos que despliegan las MI para adaptar el currículo se produce en el espacio áulico. Por lo general, estas situaciones se originan cuando los/as niños/as en integración no asistieron a clases o cuando las docentes áulicas, por diversos motivos, no hacen uso de las TIC'S (tecnología de la información y la comunicación) y se imposibilita el intercambio vía e-mail. En estas circunstancias las MI se aproximan al escritorio del salón de clases, toman la carpeta de la docente de la escuela común y, en lápiz, escriben sobre la planificación, proponiendo

sugerencias a diversas actividades y contenidos. Tal como se registró en el trabajo de campo: "Vera [maestra integradora], aprovecha que Juani [niño en integración] faltó y trabaja sobre la carpeta de Marita [maestra áulica]. Durante los 40 minutos [duración de la clase] Vera permaneció en el escritorio trabajando en la carpeta de Marita" (R6, 6/06/2016).

Las MI expresan valoraciones hacia los modos de adaptar el currículo, "Cuando ellas [las maestras áulicas] me mandan por e-mail yo me aseguro que el niño tenga la actividad y el contenido para trabajar, cuando tengo que trabajar sobre la carpeta es más difícil. Eso depende de la docente" (R8, 24/06/2016). Y tanto para las sugerencias vía e-mail como para las adaptaciones en el espacio áulico las MI remarcan la importancia de la modificación sobre la planificación *a tiempo*: "las planificaciones tienen que ser anticipadas, digamos que, llegado el momento de trabajar este contenido con este niño integrado, la adaptación tiene que estar en lo posible a tiempo, para cuando él tenga que trabajar con eso, esté adaptado" (R3, 12/09/2014). Consideraríamos este aspecto como una de las mayores preocupaciones, vivida por ellas como una "complicación en el trabajo" (R3, 12/09/2014).

El sostenimiento sistemático y la profundidad del trabajo de campo etnográfico en las escuelas habilitó la construcción de registros variados, los cuales posibilitan la descripción de una serie de actividades¹⁴, a la par de las "adaptaciones curriculares", que las MI realizan en las escuelas. Actividades entre las cuales podríamos rastrear distintas *huellas* de la Reforma Educativa (1993), es menester subrayar que tales tareas son relevantes, a la vez, para el sostenimiento de la escolarización de estos/as niños/as.

6. Discusión y conclusiones

Este artículo se propuso analizar el trabajo docente de las MI en torno a las "adaptaciones curriculares" exponiendo que, en estas actividades se ponen en juego

¹⁴ Este conjunto de actividades refiere a: la observación de niños/as en los recreos, reuniones con equipos directivos, entrevistas con familiares de estudiantes, encuentros con "acompañantes terapéuticos o pedagógicos", tramitación para niños/as integrados/as, entre otras.

sentidos y practicas posibles de identificar como *huellas, resabios y marcas* de la definición de "personal especializado" explicitada en la Ley Federal de Educación (1993). Las MI destacan las implicancias ligadas a la realización de las adecuaciones como la "*gran tarea*" en la integración. A la par, se ha podido documentar, que es una labor que no se lleva a cabo de manera compartida con la docente áulica, sino que son las MI quienes, en las adaptaciones, proponen estrategias que propician de manera favorable los procesos de enseñar y aprender en la escolarización de niños y niñas con discapacidades en la educación común.

Las construcciones de sentidos y las prácticas desenvueltas por las MI en la integración se inscriben en procesos históricos, sociales y políticos más amplios, entre ellos, el conceptualizado como la individuación de la cotidianidad escolar (Achilli, 2009). El *proceso de individuación de la cotidianidad escolar*, ocurrido en el contexto neoliberal de reformas de la década del 90, repercute principalmente en la construcción de identidades colectivas docentes, provocando el debilitamiento y resquebrajamiento de estas identidades. Estas transformaciones afectan las diversas dimensiones el trabajo docente y pueden ser rastreados en los vínculos construidos entre las MI y las docentes áulicas en las tareas realizadas para las adaptaciones curriculares ya descriptas.

Es posible tender un hilo en el entramado de las políticas socioeducativas destinadas a la Educación Especial que va desde la Ley Federal de Educación (1993), pasando por la nueva Ley de Educación Nacional (2006) hasta el decreto provincial de Santa Fe N° 2703 (2010). Como ya se sostuvo, se comprende que los procesos vinculados al trabajo docente, a las prácticas y sentidos que se despliegan en la experiencia escolar, no reproducen de manera lineal lo expresado en las normativas, sino que se entiende la implementación de las políticas "en el interjuego complejo de múltiples relaciones dialécticas, en esa dinámica las políticas y sus expresiones más concretas (...) van sufriendo transformaciones que se manifiestan en modificaciones respecto de las formulaciones oficiales" (Nemcovsky, 2015, p. 26). Los sujetos se apropian, negocian, resisten, reconstruyen y resignifican estas propuestas en las interrelaciones cotidianas que suponen los procesos de *efectivización* de las políticas. A partir de estas definiciones son retomados los

planteos de Ezpeleta (en Montesinos y Sinisi, 2009) quien propone comprender a través del concepto de *adaptación* más que de implementación la complejidad que subyace en la concreción de normativas.

De allí la consideración de la importancia de investigaciones que colaboren a pensar, cuestionar, debatir la compleja relación en la implementación/adaptación de políticas, normativas, planes, proyectos propuestos desde el Estado. Dicha información construida puede volverse significativa en diversos ámbitos entre ellos la comunidad escolar o los órganos estatales desde donde se diseñan las políticas. A través de lo expuesto se considera necesario continuar indagando en otras prácticas docentes realizadas por las MI en el cotidiano escolar que se vincula con la conceptualización de "personal especializado" en los procesos de integración.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Andrada Oliveira, D. y Feldfeber, M. (2015). El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 197-133.
- Batallan, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 63-81.
- Borón, A. (2003). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dubrovsky, S. (2012). Inclusión: de individuos "colocados" a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. *Revista Espacios*, 49, 71-78.
- Ezpeleta, J. (2001). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas*. A propósito del proyecto "La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación". México: Mimeo.
- Gentilli, P. (2019). Desafíos de la democracia y la educación pública en América Latina. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la*

formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina, (45-63). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90`, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Campinas*, 32(115), 339-356.

Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (pp. 17-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld M.R. (1996). Crisis del Estado de Bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales. *Cuadernos de Antropología social*, 9, 15-38.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Kosik, K. (1967). *La dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Disponible en <https://bit.ly/3wMBITg>

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Disponible en <https://bit.ly/3hRaZLX>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2010). Decreto N° 2703. Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Disponible en <https://bit.ly/3a1mGe5>

Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el plan de mejora institucional*. Buenos Aires: DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

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, 43-60.

- Naranjo, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225.
- Nemcovsky, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, 21, 25-46.
- Nemvovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., Dobry, M., Maiolino, E., Martínez, N. y Santos, M. (2020). *Jóvenes y educación secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde Libros Editor
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338.
- Pereyra, C. (2017). El "espacio de los viernes": sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión. *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Rosario.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo González (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas* (pp. 24-54). Santiago de Chile: Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación.
- Romero Acuña, M. (2015). 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. Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.), *Para observar la escuela, caminos y nociones Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*, (13-20). México: Departamento de Investigaciones Educativas.

- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29.
- Rockwell, E. (2018a). Huellas del pasado en las culturas escolares. En N. Arata, J.C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 391-430). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En M.R. Neufeld y A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de recepción: 18 de enero de 2021

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2021



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)