



Unidad Académica: Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera

Nombre y Apellido del Tutor: Lic. Liliana Volando

Nombre y Apellido del Asesor Metodológico: Dr. Edgardo Etchzahar, Mg. Talía Gómez Yepes

Nombre y Apellido de la autora: Marcela Sangineto

Número de legajo: 25437

Título del trabajo: La función de los maestros integradores en los proyectos de integración escolar.

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: 08/08/2020

Índice

Resumen	3
Introducción.....	3
1. Marco Teórico	6
2. Antecedentes.....	13
3. Planteo del Problema	19
4. Objetivos.....	20
5. Método.....	21
5.1 Diseño	21
5.2 Participantes.....	21
5.3 Técnicas de recolección de datos	22
5.4 Procedimiento	23
6. Resultados.....	23
7. Discusión	33
8. Conclusiones.....	43
Referencias	49
Anexos	52

Resumen

Este trabajo explora las relaciones entre la función de los docentes integradores y sus efectos en los resultados y logros del Proyecto de integración que acompañan. La investigación se centró en un estudio cualitativo basado en entrevistas dirigidas. Participaron 10 profesionales de una Escuela primaria privada, laica del barrio de Palermo (CABA). Los resultados demostraron un vínculo directo entre la posición, intervenciones y decisiones de la maestra integradora y la dinámica, dirección y alcances con los que se desarrolla un Proyecto de integración. A lo largo del trabajo se desplegaron diversos aspectos sociales, psicológicos e históricos que dan marco y fundamentan los objetivos y ejes centrales de la temática de la inclusión en el ámbito escolar.

Palabras claves: Integración, maestro integrador, inclusión, aprendizaje, rol docente.

Introducción

La presente investigación apunta a desarrollar los aspectos relacionales y vinculares que se despliegan entre la figura de la maestra integradora y los resultados de un proceso de inclusión, en el marco de un Proyecto de Integración escolar.

El sistema escolar argentino ha transitado desde hace muchos años un recorrido histórico respecto del tratamiento de los niños con problemas en el desarrollo y su inserción en la escuela común. Cuenta con decenas de reglamentaciones, resoluciones y escritos que intentan dar forma, estructura y sentido a los Proyectos de Inclusión escolar. En todos ellos la figura de la maestra integradora cobra un lugar sumamente importante, forma parte del dispositivo de inclusión en red con otros actores que quedan comprometidos en el gran desafío de que el niño integrado logre transformarse en alumno, que pueda enunciarse como un sujeto aprendiente. Sin embargo, cuando nos adentramos en las prácticas, rutinas y normas que se establecen al interior de las escuelas, se evidencia una distancia importante entre las intenciones y lógicas que quedan establecidas en las reglamentaciones y leyes y lo que sucede día a día al interior de las aulas.

La resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación se presenta como una herramienta fundamental para garantizar la plena inclusión de todos los niños y niñas en el sistema educativo, aborda la necesidad de propiciar condiciones para la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad o que presenten dificultades en sus posibilidades de construir

aprendizajes. Se apunta a acompañar sus trayectorias escolares de manera particular, respetando sus tiempos y modos de aprendizaje, que generalmente suelen marcar diferencias respecto al de su grupo de pares. El acompañamiento que queda enunciado en la reglamentación hacia los niños con algún tipo de problemática, resulta muy difícil de ser llevado a cabo por las escuelas; diferentes análisis que desarrollaré a lo largo del trabajo fundamentan y explicitan este obstáculo con el que se encuentran las instituciones escolares hoy.

El dispositivo de inclusión escolar contempla a partir de la Resolución 3034/13 un reglamento destinado a ordenar las funciones de la APND (acompañante personal no docente) dentro de la Institución Escolar. Refiere dentro de sus responsabilidades, la de presentar un plan de trabajo individualizado para el niño o la niña integrada a fin de garantizar la organización y apropiación de sus aprendizajes, apuntando progresivamente a una mayor autonomía intelectual y vincular. Como mencionaba anteriormente estas reglamentaciones resultan en la práctica solamente un eje ordenador. Si bien son sumamente importantes, no agotan ni contemplan la complejidad que representa el sistema que conforma un Proyecto de integración. Sin duda, las intencionalidades que subyacen detrás de todos los documentos y objetivos planteados desde el Ministerio de Educación, marcan cierta dirección a las funciones de los actores que comprometen los Proyectos, pero resulta imposible abordar las problemáticas que se presentan en dichos dispositivos sosteniéndose únicamente en las palabras y directivas que surgen de dichas Resoluciones.

Lo que sucede a diario en las prácticas escolares se caracteriza por la complejidad, el dinamismo, la multiplicidad de discursos. Sostendré el presente trabajo desde una lectura que intenta alejarse de una visión totalizante, simplista, unidireccional, el mismo apunta a realizar algunas aproximaciones desde el paradigma de la complejidad, tal como lo analiza Morín (1995). Bajo esta perspectiva, la función de la APND o maestra integradora excede una suma de tareas o acciones, ya que resulta imprescindible pensarla dentro del sistema escolar todo, en red con el resto de los actores involucrados y en un medio que le presta significado y particularidad al marco de dicho Proyecto de Inclusión.

La relevancia de estudiar e investigar acerca del lugar y función de la maestra integradora se basa en la necesidad de realizar una lectura más amplia, global y compleja de

los Proyectos de Inclusión que permita analizar los mismos como un sistema, en el que las acciones de cada uno de los actores involucrados influye en el resto y que esas transformaciones constituyen a su vez la dinámica de dicho sistema. Es decir, desde esta lógica los resultados de un Proyecto de inclusión no quedan limitados a la tarea de la maestra integradora sino a múltiples variables que dan marco, sentido y singularidad al mismo.

La variable que analizaré se relaciona con la posición de la profesional acompañante, entendiendo que su lectura, sus intervenciones, sus movimientos y acciones pueden habilitar o no, la posibilidad de que dicho proyecto exceda su relación y trabajo directo con el niño, que no quede limitado únicamente a esa díada. Se trata de ampliar el sistema que compromete la educabilidad de ese niño, a fin de que la Escuela toda pueda tomar lugar y responsabilidad sobre ese Proyecto de inclusión. Siguiendo esta línea, será un desafío entonces pensar en la función de la APND como un rol a construir, en la particularidad de cada escuela, de cada grupo, con cada docente, con cada niño.

El trabajo abordará esta temática, entendiendo que parte del éxito o fracaso escolar del dispositivo de integración de un niño se encuentra vinculado a la posición de la APND; posición que se construye a partir del cumplimiento de ciertas tareas o funciones pero que compromete mucho más que dichas acciones. Se trata de pensar el trabajo del profesional que acompaña a un niño de un modo complejo y continuo, entendiendo que requiere además, un compromiso y una decisión ética dentro y fuera del espacio escolar.

El objetivo central de la presente investigación apunta a dilucidar las relaciones que se establecen entre los docentes, directivos, compañeros del niño, acompañante, y que bordea todo el tiempo el modo y la dinámica en que se desarrolla un Proyecto de Inclusión. El trabajo apunta al análisis de la red que se construye a partir de la posición e intervenciones de la APND y a los efectos que éstos producen en los resultados de dicho Proyecto.

Es importante realizar una aclaración acerca del término “resultado” de una integración: éste resulta muy complejo de definir y caracteriza e involucra además muchos aspectos y aristas. No es posible contemplar particularidades tan amplias y variadas reduciendo su análisis a partir de datos cuantitativos, sin embargo se podrían definir ciertos elementos que pueden dar cuenta de un Proyecto de Integración que ha dado buenos

resultados, que fue positivo o que se desarrolló de un modo fluido y esperable.

La metodología utilizada en la investigación es de tipo cualitativo, se utilizaron diez entrevistas para recabar información y datos significativos que han permitido evaluar y dar cuenta de las relaciones que se plantean como objetivo central del trabajo. Las respuestas de los diversos protagonistas del sistema escolar permitieron desarrollar el análisis de la función del maestro integrador y la relación con los resultados de un Proyecto de Integración. Los entrevistados fueron cuatro maestras integradores de una escuela privada de CABA, del barrio de Palermo, cuatro docentes de grados en los que intervienen los APND y dos profesionales del Equipo de Conducción de la Escuela. Se determinaron preguntas diferentes para cada participante de manera de identificar la especificidad de su rol, sus ideas, sus prácticas concretas y las injerencias de éstas en el modo en que el Proyecto de Inclusión se desarrolla.

Agradezco la apertura y disposición de la Institución escolar con la que he trabajado y que ha permitido la participación de los profesionales en esta investigación a partir de las entrevistas realizadas.

1. Marco teórico

1.1. Proyectos de Integración

Forman parte de un dispositivo que apunta a sostener a niños con diferentes problemáticas dentro del sistema común. Compromete la figura de un APND (acompañante personal no docente) y diferentes adecuaciones y configuraciones de apoyo que le permiten al alumno avanzar en sus aprendizajes, de acuerdo a sus recursos y características. Los marcos legales que sostienen los Proyectos de Integración no logran dar respuestas acabadas ni resolver las dificultades y conflictos que se presentan en las prácticas escolares. En este sentido resulta muy importante señalar el concepto que desarrolla Terigi (2018) referido a la modificación organizacional que en muchas ocasiones se concreta en las instituciones y que no implica necesariamente y de manera lineal un cambio en las prácticas pedagógicas.

Es decir, el saber pedagógico que se construyó a lo largo de más de un siglo de funcionamiento respecto de la homogeneización como meta, tracciona fuertemente contra los nuevos paradigmas acerca de nuevos saberes y nuevas lógicas que permiten contemplar las diferencias. Dicho saber forma parte de la estructura más dura de nuestro sistema escolar, se

mantiene al interior de la cultura e idiosincrasia educativa. Las coordenadas culturales y sociales actuales invitan al surgimiento de nuevos interrogantes, nuevas ideas, ensayos de diversas estrategias y líneas de acción y toda esta dinámica permite sin duda construcción de pensamiento, de hipótesis, de planificación, de estudio; al mismo tiempo los saberes previos, los seguros, los que educadores y estudiosos han encarnado, siguen ahí, pregnando fuertemente, haciendo marca y presentándose como mojones y guías que direccionan dichos procesos. Tal como lo señalan Baquero y Terigi (2016) el formato escolar moderno mantiene la impronta característica de su momento fundacional.

Teniendo en cuenta entonces el lugar y los efectos de las nuevas reglamentaciones en la estructura propia y más dura del sistema escolar, es importante mencionar la resolución 311 del año 2016 que deja registros muy importantes en cuanto a la inclusión educativa; analizar esta resolución apunta además a la posibilidad de ubicar el modo en que se fue gestando este dispositivo y las funciones y responsabilidades de la maestra integradora. Dicha reglamentación ubica proyectos de cultura inclusiva, corresponsabilidad entre los niveles y modalidades de educación, relevancia de las propuestas de enseñanza, entre otros. Antecedentes previos a esta resolución son la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006), esta última apunta a repensar los derechos de aprender de todos los niños; se intenta de este modo promover contenidos y prácticas que aborden las problemáticas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo. Desde un análisis crítico y profundo Filidoro (2018) abre preguntas acerca del eje de la escuela inclusiva, si es posible que la institución escolar sea capaz de atender a las diferencias, por la vía de lo idéntico.

Es decir, junto con las disposiciones surgen dificultades en su implementación, al interior de cada Proyecto de Integración se enuncia una y otra vez la dificultad de articular dichas resoluciones con las prácticas. Una posible dirección de análisis y reflexión consiste en considerar cuáles son los ejes nodales que fueron constitutivos de la Institución escolar y analizar luego las contradicciones y pujas que surgen y se presentan al intentar pensar el sistema escolar de un modo inclusivo. Son oportunas tomar las palabras de Dubrovsky (2005) quien enfatiza la necesidad de que sea el sistema quien dé respuestas al niño con necesidades particulares, alejándose de la idea de un acomodamiento o adaptación del niño a

dicho sistema. Ideas y prácticas que atraviesan todo el sistema educativo, que se han naturalizado y atravesado la didáctica, las estrategias, los planes curriculares: todos aprendiendo del mismo modo, lo mismo y al mismo tiempo.

Un concepto imprescindible necesario a la hora de avanzar en este análisis, es el de aprendizajes monocrónicos, Terigi (2010) aborda este punto vinculándolo con el supuesto de la escolaridad moderna; se trata de una propuesta de una secuencia única de aprendizajes para todo el grupo de alumnos, garantizando así la construcción de dichos saberes de todos los niños en el mismo tiempo planificado. Se requiere de muchos espacios de intercambio, de reflexión, de análisis, para dar lugar a lo novedoso, para soportar la renuncia a lo establecido y generalizado, y aceptar y asumir además nuestra cuota de responsabilidad y necesaria posición ética para que las legalidades y cambios formales, comiencen a dejar marca en la diaria de los niños y niñas con problemáticas en el desarrollo.

Ahora bien, considero muy valioso sumar a este desarrollo la conceptualización que Kiel (2013) enuncia respecto de entender la Escuela en tanto sistema, ella enfatiza la idea de que cada uno de nosotros cuando entra a una Institución escolar ingresa –aún desconociéndolo- a un sistema. Entonces, los desafíos y las características que se vienen detallando a lo largo de estas primeras páginas del trabajo en relación a los Proyectos de integración –si bien son generales, para todas las Escuelas- adquieren un matiz y una impronta particular al interior de cada una de ellas. Su cultura escolar, sus valores, los lugares de poder, los diferentes actores, su historia y trayectoria pedagógica, sus relaciones con las familias, marcarán sin duda la estructura y el tratamiento que cada Proyecto tendrá en esa Escuela.

Estar alertados de esta realidad, implica para cualquier profesional que se involucre desde diversos roles en los Proyectos de integración, la claridad respecto de la complejidad y la red en la que se dan las distintas construcciones, logros y dificultades al interior de un Proyecto. Comprender el entramado en el que se gestan las acciones, efectos, contramarchas, sorpresas propias del sistema escolar, implica tomar una posición interesante alejada de cualquier explicación simplista, causal, unidireccional, reduccionista.

1.2.Escuela

Institución destinada a la Enseñanza, encargada de transmitir aquellos objetos culturales importantes para una sociedad. En relación a la temática de la integración escolar es importante ubicar el marco en el que surge la creación de las Instituciones escolares en nuestro país. Desde la implementación de la Ley 1420 tras la gestión de Sarmiento en 1884 y sus implicancias y efectos en cuanto a los intentos de homogeneización escolar hasta la actualidad ha transcurrido mucha historia. El eje de la Ley apuntaba a que todos los niños – de 1° a 7° grado- fueran escolarizados, y que a partir de esa obligatoriedad y gratuidad se pudieran aunar criterios, valores, ideales a través de la educación; más allá del lugar de origen, de las costumbres, de la cultura. Decisión política que facilitaría la gobernabilidad y la idea de Nación. Terigi (2018) refiere las dificultades intrínsecas a la Institución escolar, estructurada a partir del principio de escolarización universal, principio que apunta tal como lo he señalado, a la homogeneización. Se proponen saberes que del mismo modo y al mismo tiempo todos los alumnos deben arribar.

Se describe entonces un formato escolar que perdura a través del tiempo, Terigi (2006) señala con énfasis la fuerza de este modo de operar de la escuela, cuyos ejes duros de las prácticas escolares apuntan a la organización graduada, simultánea y obligatoria. Las lógicas escolares, sus modos y didácticas, las diferentes posibilidades de los niños, los contextos sociales, familiares, las características e impronta de época, dejaron entrever serias dificultades para que la totalidad de los niños pudieran sostenerse en la Escuela común. Estos modos de pensar y entender la escolaridad, con raíces y fundamentos históricos nodales y claramente direccionados, se han naturalizado y formado parte de los saberes y de la realidad cultural y social de nuestros tiempos. Es importante no perder de vista, sin embargo, el modo y la eficacia con que éstos se han ido construyendo y los efectos profundos y sistemáticos que fueron y siguen produciendo.

Por lo tanto, resulta imprescindible ubicar una pausa para tomar registro del recorrido histórico que ha transitado la Institución escolar, de sus cambios, sus modificaciones y sus constantes, y abordar el tema que nos convoca analizándolo al interior de los procesos que describo. Tal como lo señalé anteriormente Baquero y Terigi (1996) nos animan a pensar en aquellos elementos del formato escolar actual que se mantienen y resisten a movimientos interesantes y bien intencionados pero que finalmente resultan superficiales, bordeando este

núcleo que distingue y resulta constitutivo de nuestro sistema escolar. Estos autores distinguen en función de su análisis, el obstáculo que enfrenta el sistema escolar actual, para detenerse, respetar y sostener los tiempos variados personales o grupales en los procesos de apropiación de conocimientos.

Estas lógicas escolares, los modos y didácticas que se fueron modificando y modernizando a lo largo del tiempo, los diversos contextos familiares cada vez más complejos y marcados por diferentes coordenadas de la época, los variados recursos y posibilidades de los niños, se conjugaron a lo largo del tiempo para denunciar la estructura de un sistema que no alcanzaba los objetivos para los cuales se había inaugurado. Siguiendo esta línea de pensamiento respecto del devenir histórico de la Institución escolar, de sus efectos y producciones, resulta oportuno tomar el concepto que desarrolla Baquero (2016) acerca de la escuela como productora de modos específicos de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, el autor previene acerca de la naturalización de las prácticas escolares, ubicando éstas como productoras de modos específicos de desarrollo y aprendizaje cognitivo y por ende, de posiciones subjetivas específicas.

Es por ello, que nada de lo que sucede al interior del sistema escolar puede analizarse por fuera de esta lógica, independiente de la posición de la Institución escolar, de su historia, de sus intereses y de las construcciones intelectuales, simbólicas, sociales que ésta produce. Ubicar esta perspectiva, permitirá significar y enmarcar de otro modo el fracaso escolar, lo que sucede con los niños y niñas que no aprenden, con aquellos que quedan por fuera de la escena áulica. Siguiendo esta línea de análisis, Baquero (2016) señala que las condiciones escolares no se disponen a favor de la optimización de los aprendizajes de los niños, sino más bien traccionan hacia un espacio vinculado al trastorno y a la dificultad escolar. Desde esta perspectiva, la posibilidad de pensar a un niño con dificultades en su aprender dentro de un sistema, comprometido en éste, produciendo conocimiento o no al interior del mismo, permite ampliar la mirada respecto del fracaso del niño con problemas; esta posición habilitará luego la posibilidad de pensar en intervenciones, acciones, estrategias, que contemplen este universo y la presencia y efectos de cada uno de los profesionales y actores participantes, incluidos en el mismo.

Se hace necesario a esta altura del desarrollo del presente trabajo, abordar el tema del

aprendizaje, ya que constituye un concepto central a la hora de pensar en los niños y niñas que forman parte de dispositivos de integración escolar. La etimología de la palabra aprender proviene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Cantú (2016) define el aprender como un movimiento activo del sujeto hacia, habla de una marcha que denominará “de investimiento”, hacia un objeto exterior. Diferencia la circulación que se da desde esta lectura acerca del aprender, que resulta doble: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, respecto de la posición que sostiene el empirismo, que sólo acepta una circulación desde el exterior hacia el interior.

Los procesos de aprendizaje comprometen al sujeto en su totalidad, no es posible - desde una lectura psicoanalítica- pensar en aspectos o áreas separadas e independientes: lo cognitivo, lo social, lo subjetivo. Un niño que no aprende requiere por parte de la escuela una lectura, sostenerse en un marco teórico que le permita significar algo de lo que le sucede a ese niño. La lectura puede variar, cambiar de escuela en escuela, de niño en niño, pero sí o sí es necesaria una posición. En este punto el análisis de Filidoro (2002) alerta respecto de la importancia de hacer explícita la representación que se tiene respecto del aprender y su problemática. Señala que cuando esto no sucede, dicha representación opera de todas formas, produciendo efectos que luego se atribuyen directamente al niño. Desde el presente trabajo, el campo teórico que sostiene la representación respecto de las problemáticas de aprendizaje de los niños implica una lectura que excede el análisis de un cociente intelectual, una mirada rápida respecto a su estructura familiar o su realidad escolar. Implica un abordaje que contemple la singularidad de ese niño, su posición subjetiva al interior del entramado familiar, social, cultural en el que se ha desarrollado.

1.3. Acompañante personal no docente – Maestro integrador - APND

Son los diferentes nombres que recibe la figura del profesional que acompaña los Proyectos de integración de los niños con alguna problemática en su desarrollo dentro de la escuela común. El maestro integrador es el profesional que acompaña al niño integrado en la escuela y se ocupa de sostener, junto con la docente del Grado y otros actores del sistema escolar, los diferentes procesos de aprendizaje y vinculares del alumno. Tal como lo

desarrollé en el inicio del presente trabajo, las funciones, roles, lugares de los maestros integradores, son definidos desde sus tareas y obligaciones, en las diferentes resoluciones que refieren a este punto. Sin embargo, la posición que toma el profesional al interior de la escuela, su escucha, su lectura, excede los límites de dichas reglamentaciones y requiere – para poder sostenerse y operar- de una formación y ética determinada y de un espacio que desde la interdisciplina habilite el intercambio, el análisis, la circulación del pensamiento. La complejidad de la construcción de esta posición, señala Dubrovsky (2012) va más allá de las normativas, depende en gran parte de los vínculos que se establecen o se obstaculizan dentro de la escuela.

En el marco de las funciones del maestro integrador Kiel (2013) alerta acerca de la necesidad de una escucha afinada por parte del profesional respecto de aquello que se le pide, de las expectativas de la escuela y de los diferentes actores del sistema, de aquello que se le dice, y también de aquello que queda elidido, no dicho. La escuela alimenta cierta ilusión respecto del trabajo de la maestra integradora, encargándose individualmente de ese alumno que ha perdido –o nunca ha tenido- dicho estatuto para su docente, el niño en cuestión suele no formar parte del resto de sus alumnos. Se conforma entonces un escenario en el que pequeño queda sin docente y sin grupo de pares en tanto “alumnos”. No forma parte del colectivo, pasa a ser el alumno de la profesional acompañante. Queda por fuera del grupo y con él todas las dificultades, las limitaciones, los aspectos negativos del resto; la operatoria que se produce en ese momento redundando en la tranquilidad de que todo aquello incómodo, molesto, ya no forma parte del grupo de los “normales”, éstos califican así gracias al niño integrado.

Acerca de la conformación de los grupos, Kiel (2013) señala la lógica con la que se construyen estos espacios: se borran las singularidades, las diferencias, y el resto del grupo forma parte de aquellos que “no son” el niño integrado. La profesional acompañante debe estar alerta acerca de esta operatoria, de este funcionamiento de los grupos y del lugar simbólico y real que entonces queda dirigida a su persona, a su figura de maestro integrador. Si la tarea de la maestra integradora, en el discurso que circula social y coloquialmente corresponde a la inclusión del niño con problemas, esto implica necesariamente que hubo un momento de exclusión del mismo. Monzani (2018) enuncia al respecto una íntima relación

entre ambos conceptos y asegura que sus bordes y límites que los separan no son tan claros; se incluye porque hubo una clara decisión anterior de excluir.

Siguiendo la línea compleja respecto de las operatorias de exclusión –inclusión, resulta por demás arduo, pensar en el estar en la escuela, en las tareas, en las responsabilidades de los profesionales integradores. La acompañante tiene una función muy difícil dentro de la Institución, se encuentra por lo general en un espacio intermedio, en un “entre”. Si bien queda tomada por las legalidades de la Escuela, la relación laboral no depende totalmente de ésta; sus intervenciones bordean los ámbitos clínicos y escolares. Se trata de pensar en la singularidad de este niño en posición de alumno; su presencia da cuenta de las necesidades del alumno en cuestión y a la vez, su función no queda acotada a la intervención directa con el niño.

Ahora bien, considero oportuno tomar algunas ideas que desarrolla Laura Kiel (2017) en torno a la función de la maestra integradora en el marco de un discurso psicoanalítico. Ubica la importancia de repensar las acciones de la profesional dentro de la Escuela, haciendo eje en la oferta de una pausa, de un freno a las dinámicas escolares. Intervención que no debe quedar únicamente en sus manos, que debe ser mediada por y con los otros, y que apunta a sostener subjetivamente a un niño que no cuenta generalmente con los recursos para hacerle frente a las exigencias, lógicas y tiempos que conforman el sistema Escolar.

En este sentido el lugar de la APND pareciera siempre presentarse como un espacio a construir, a delimitar, a modificar, a recalcular, en el mismo campo de trabajo, en el devenir de la tarea. Nunca antes, es en ese ámbito, en presencia, a partir de la escucha, de la intervención, de la detención, desde una posición ética clara y definida y obviamente desde la propia subjetividad. Y ese proceso de construcción involucra siempre una falta, un no saber, un restarse. Filidoro (2009) conceptualiza esta idea enunciando que el espacio - simbólico- en el que se ubica la profesional integradora apela un lugar de “no todo”, y que éste es un modo de cuidar el proceso de integración de un niño, ya que ese “no todo” deja un lugar para alojar a ese alumno.

2. Antecedentes

Desde hace muchos años se vienen desarrollado diversos estudios, investigaciones y trabajos que intentan arribar a nuevas ideas, conclusiones y resultados que permitan

reflexionar acerca del amplio campo que incluye los Proyectos de Inclusión educativa y el rol de los maestros integradores; una búsqueda y construcción de nuevas informaciones y datos que habiliten cambios y mejores resultados en los procesos de aprendizaje de los niños integrados.

Una investigación que desarrolla uno de los aspectos vinculados a la inclusión escolar y la figura de los profesionales integradores es la que llevó a cabo Sergio Montenegro (UBA) en el año 2013. El objetivo del trabajo apunta a analizar la posición del maestro integrador vinculando su rol al concepto de autoridad y a los efectos que esto produce en el niño integrado. Utiliza el marco teórico que ofrece el psicoanálisis para estudiar el caso de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista que se encuentra integrado en la escuela común en nivel primario ubicada en CABA. El estudio fue de tipo cualitativo y la técnica de recolección de datos se basó en la observación participante del investigador dentro del marco escolar.

Los resultados obtenidos permiten ahondar en la visible tensión que se genera entre el niño, la escuela y el maestro integrador. Relaciona la autoridad que ejerce la escuela ordenando los modos de aprender y el ser alumno, y el choque que se produce entre esta función y las posibilidades de los niños con necesidades educativas especiales que no logran responder del modo que se espera a las demandas institucionales, iniciando así diversos malestares y lecturas respecto de la supuesta desobediencia del niño integrado. A partir de estas conclusiones la investigación abre la posibilidad del maestro integrador de generar nuevas preguntas e hipótesis que amplíen la posibilidad de lecturas e intervenciones con el niño, ya que queda clara la limitada eficacia de la función del maestro integrador si no consigue trabajar de manera interdisciplinaria y en equipo, a fin de ampliar y enriquecer la participación de todos los actores del sistema escolar.

Otra investigación que aborda la temática de la inclusión, es la que lleva a cabo Vanesa Casal (UBA) quien se concentra en las relaciones y dinámicas que se despliegan en torno a las políticas inclusivas y las prácticas, al interior de las escuelas primarias. Su objetivo es ubicar los encuentros y desencuentros que se producen entre las normas, políticas y reglamentaciones y las prácticas inclusivas. Aborda además el concepto de prácticas de inclusión posibles, teniendo en cuenta el contexto y realidad actual.

La autora utiliza para la investigación un enfoque metodológico sustentado en un encuadre cualitativo. Se abordó el estudio en tres escuelas primarias comunes y una especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante los años 2015 y 2016, a partir de un estudio exploratorio, descriptivo analítico. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la recopilación normativa, datos cuantitativos con fines cualitativos, entrevistas semi-estructuradas y algunas observaciones participantes. Se trabajó con funcionarios responsables del área primaria, especial y de equipos de apoyo, supervisores, directivos y docentes.

La investigación arriba a algunos resultados que dan cuenta de la diferencia entre el concepto de trayectoria escolar desde una perspectiva teórica y desde una real, dichas conclusiones ponen en tensión las políticas públicas con las prácticas dominantes en las Escuelas, ubican la posibilidad de desarrollar proyectos de inclusión en un marco que excede las normas y reglamentaciones y que apunten a propiciar una construcción conjunta de las políticas y de las prácticas: miradas y prácticas que estén centradas en ubicar a los niños como sujetos de derecho, configuraciones que permitan progresivamente abrir preguntas y flexibilizar la estructura dura de la escuela primaria como organización.

Por otra parte un trabajo llevado a cabo en el año 2015 por Mayluc Martínez, aborda el rol del maestro integrador desde una visión sistémica de la educación inclusiva. La metodología de la investigación se basa en un análisis cualitativo de carácter documental a partir del cual se revisan diversos artículos, ponencias, ensayos, tesis, documentos legales y normativos en los que se desarrolla la función y el rol de la figura del maestro integrador en el ámbito hispano. El objetivo de la investigación se vincula a la posibilidad de obtener datos y elementos que permitan proyectar acciones que colaboren en el proceso de cambio necesario hacia una transformación institucional en la educación inclusiva. A lo largo del trabajo se desarrollan las diferentes denominaciones que se otorga a la figura del maestro integrador, su perfil, la definición de sus tareas, funciones y responsabilidades, su relación con los actores del sistema escolar y con las familias, los recursos con los que cuenta, sus dependencias y autonomías.

El trabajo arriba a conclusiones que permiten definir las funciones del maestro integrador en un marco más amplio que el trabajo individual con el niño integrado, se apunta

a la posibilidad de repensar el modelo de apoyo terapéutico que pareciera primar en los Proyectos de inclusión a un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional centrado en las necesidades educativas de todo el grupo y no limitado a las características del niño con dificultades.

En la misma línea del trabajo de Mayluc Martínez, el análisis de Germán Spangenberg (2013) arma pregunta y reflexión acerca de la dinámica compleja en el que queda entrampado el maestro integrador al desarrollar sus tareas en los Proyectos de inclusión. El autor analiza esta situación desde un enfoque cualitativo y a partir de sus propias prácticas al interior de las escuelas en su función como profesional acompañante. Para su análisis toma los fundamentos centrales del campo teórico que sostiene la Práctica entre varios, y que implica una participación y responsabilidad de todo el cuerpo docente en las intervenciones con el niño integrado, que redundan en la posibilidad de ofrecer al alumno un matiz más amplio y diverso en los cuales apoyarse y referenciarse.

La demanda desmedida de todo el sistema hacia el maestro integrador y la soledad en la que despliega su tarea son las conclusiones a las que arriba el profesional y que a su vez resultan ejes de la imposibilidad del armado de una red que incluya a otros en dicho circuito. Estos resultados animan a repensar la posición desde la cual el acompañante debe responder ubicando otra versión de su tarea que le permita incluir otras intervenciones y miradas.

Asimismo, las conclusiones y análisis que se desprenden de la investigación que llevan a cabo Acosta, María y Luna, Carolina (2011) permiten interpretar algunas ideas y conceptualizaciones que los maestros de grado de dos escuelas primaria de Córdoba sostienen respecto de la función de los profesionales integradores. La investigación, de tipo cualitativo se desarrolló a partir de 10 entrevistas semi estructuradas dirigidas a maestros de diferentes grados de ambas escuelas. Las conclusiones a las que arriban se vinculan en primer lugar al peso de la desinformación de los docentes de grado respecto de cuestiones teóricas que comprometen el tema de la inclusión escolar, entre ellas el rol, lugar, función y responsabilidad del maestro integrador. Mayormente el éxito de las integraciones quedan vinculadas a la presencia y seguimiento del acompañante. Detectaron a su vez, desconocimiento y errores conceptuales en relación al marco legal que sostiene los Proyectos de Inclusión.

El trabajo de Acosta, María y Luna, Carolina anima a la búsqueda de espacios de consenso, estudio y acuerdos que permita clarificar las responsabilidades de todos los actores del sistema escolar respecto de las integraciones y los efectos de éstos en los progresos de los alumnos integrados.

Siguiendo la línea de investigación de Acosta, María y Luna, Carolina resultan valiosos los aportes que brinda el trabajo de Vásquez, María y Borzi, Sonia en torno a las opiniones y lecturas que realizan los diferentes profesionales que acompañan desde diversos roles y responsabilidades los Proyectos de Inclusión. Para ello analizan 22 entrevistas semiestructuradas que fueron tomadas a integrantes de instituciones estatales y privadas con y sin proyectos de integración. El objetivo de la investigación apunta a indagar las diferentes concepciones, creencias y conocimientos que han elaborado diferentes docentes y directivos de Educación Inicial sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Las conclusiones de dicho estudio arrojan datos que permiten dar cuenta de una ausencia real de capacitación específica en las carreras docentes sobre el trabajo con niño con necesidades especiales. A su vez, surgen controversias entre docentes y psicopedagogos respecto de la cantidad de horas en presencia de los maestros integradores en las escuelas; los docentes consideran necesaria este aumento de tiempo de trabajo de los profesionales integradores, mientras que los psicopedagogos creen que esto sería un obstáculo para la apropiación de ese alumno por parte de sus docentes. Los dichos de los entrevistados permiten visualizar emergentes discursivos de una realidad compleja donde en muchas ocasiones de modo implícito, quedan vulnerados los derechos de los niños con necesidades especiales.

Resulta importante destacar otro estudio que llevan a cabo Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum en el año 2001. La investigación detalla el recorrido histórico en torno a los procesos de inclusión en las escuelas y apunta a describir la impronta de los mismos en la actualidad, realizando una lectura de las percepciones y actitud institucional frente a dichos procesos. Se trabajó sobre dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos, entre ellos: recopilación normativa, estadísticas escolares, entrevistas, encuestas.

Los resultados del trabajo aportan ideas muy interesantes respecto de cierto

compromiso en la inclusión social de los niños con problemas que dejan sin embargo por fuera todo aquello que hace al orden cognitivo, a la posibilidad de que los niños en proyectos de integración sean vistos, leídos y tratados como sujetos aprendientes. Se arriba además a conclusiones que dan cuenta de la imposibilidad de pensar estos procesos desde una sola dimensión o perspectiva, implica una lectura desde la complejidad que excede el análisis de elementos y actores de manera independiente. Se destacan con mucha claridad las problemáticas que surgen para todos los actores involucrados - docente, maestro integrador, el grupo total de alumnos- cuando no llegan a establecerse acuerdos colectivos y el niño integrado construye una relación directa y única con su docente integrador.

Vinculado a los diferentes aspectos que abordan las investigaciones que he punteado hasta aquí, resulta sumamente enriquecedora la mirada que plantean García Karo, Tamara y López, Giselle en torno a la función y rol del maestro integrador. Para ello analizan tres situaciones escolares con niños integrados al interior de sus respectivos jardines (2011). El estudio exploratorio descriptivo se organiza en base a una investigación cuali-cuantitativa, cuyo objetivo apunta a delimitar los elementos que configuran el rol del maestro integrador vinculándolo con la noción de función, concepto elaborado desde una perspectiva ética en lazo con la responsabilidad.

Las conclusiones a las que arriban las autoras permiten revalorizar y priorizar el marco de la función de los profesionales integradores en pos del rol o tarea puntual que se dé al interior de cada Institución. Es la función la que direccionará sus acciones en red con el resto de los actores escolares, en pos de promover y hacer lugar a la dimensión singular del sujeto, proceso que queda sostenido únicamente desde un posicionamiento ético.

Por último, resulta muy importante el análisis más estructural, político y macro que llevan a cabo las Licenciadas Romero Acuña, Macarena y Pereyra, Cristina quienes analizan en su trabajo de investigación las tensiones y contradicciones que se producen en torno al complejo entramado de los procesos de integración-inclusión/exclusión que atraviesan la experiencia de niños y niñas, que son considerados sujetos de la educación especial y que por ello se ve obstaculizada su entrada y permanencia en la escuela común. Las autoras trabajan en un profundo estudio de campo en siete Instituciones de modalidad común y tres especial. El tipo de estudio es cualitativo, se han utilizado diversas técnicas de recolección:

entrevistas, observaciones participantes y encuentros formales e informales con los diferentes profesionales comprometidos en los procesos de Inclusión Escolar.

Las conclusiones de la investigación apuntan a plantear que los niños integrados o incluidos, continúan siendo los excluidos del espacio escolar. La tensión surge entre las dudas que ubica la escuela común acerca de las posibilidades de aprender de los niños y niñas y las intenciones de las políticas socioeducativas de integración-inclusión. Las autoras apelan a un cierre de la investigación que invite al sostenimiento de una posición ética y de compromiso en los actuales contextos sociohistóricos y políticos que permita seguir apostando a la escuela pública como un espacio de cambio y transformación.

3. Planteo del Problema

La presente investigación apunta a analizar la posición del maestro integrador como factor fundamental para el desarrollo de los proyectos de integración en una escuela primaria de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El estudio abordará el campo en el que se desenvuelve la actividad propia de la APND (acompañante personal no docente) o maestro integrador en el ámbito escolar y su relación con los resultados propios de los Proyectos de Integración. Teniendo en cuenta sus funciones y tareas y el lugar complejo en el que debe actuar e intervenir, la investigación tiene como objetivo analizar estas variables a la luz de los efectos que estas acciones representan en dichos Proyectos.

Los diversos conceptos, posturas, legalidades y conflictos que surgen en torno al complejo tema que aborda la Inclusión escolar y el lugar del profesional integrador fue delineado en los primeros apartados del presente trabajo. Allí se detallan algunos aspectos que comprometen los Proyectos de Inclusión en línea con cuestiones teóricas y reglamentarias y por otro lado el campo de las prácticas y la experiencia al interior de las Escuelas que no logran muchas veces acompañarse y sostenerse. Cada una de las controversias que se visibilizan pueden leerse a la luz de conceptualizaciones y posiciones que aún sin necesidad de explicitarse, logran sin embargo operar y producir efectos en cada uno de los actores que forman parte del sistema escolar.

Las diversas investigaciones y trabajos que se han ocupado de este tema ubican asimismo la diversidad de las posturas, de las ideas y concepciones que se ponen a jugar al

interior de las aulas y las escuelas y que confrontan a todos los integrantes; en muchos casos es difícil rescatar y ubicar al niño, al pequeño que forma parte de estos Proyectos, niño que debe poder devenir alumno dentro de esa escuela, en lazo con los niños y con un docente que pueda habilitar ese lugar de sujeto que puede aprender, más allá y más acá de sus dificultades y límites.

Resulta oportuno y enriquecedor aportar la conceptualización que realiza Filidoro (2018) en torno a las posibilidades cognitivas de los niños, ella señala que aquello que llamamos capacidad no se encuentra en el interior del sujeto, de su cerebro, sino que emerge del encuentro del niño con las condiciones que ese otro le ofrece. Esas condiciones son las que debe ofrecer la escuela para que un niño o niña pueda aprender, pueda armar, rearmar o descubrirse en posición de alumno y esta tarea, en vínculo con los otros. En el caso de los niños que se encuentran en un Proyecto de Integración, son condiciones que en parte deben ser pensadas, creadas, ensayadas a partir de la maestra integradora. No en la soledad de su función, pero sí con la posibilidad que su formación y posición invita, y que implica adelantarse, anticipar algo del armado de esa red, red en la que todos los actores deben ubicarse y operar. EL presente trabajo apunta a analizar dichas intervenciones, prácticas, lecturas y vincularlas con los resultados del Proyecto en cuestión.

Es muy importante ahondar en esta temática, en una época en la que los Proyectos de Integración han comenzado a formar parte de la realidad y dinámica de muchísimas escuelas. Su relevancia fundamental radica en que los paradigmas en relación a los alumnos, los modos de aprender, sus tiempos y particularidades se han modificado, surgiendo dispositivos novedosos y conceptualizaciones diversas respecto de los procesos de aprendizaje al interior de la Escuela. Implica un cambio social y cultural que se despliega con muchas consecuencias y efectos.

La pregunta central de la investigación, aquella que guiará y orientará el desarrollo del presente trabajo sería: ¿La función del maestro integrador resulta un factor decisivo en el desarrollo de los proyectos de integración en el nivel primario de una escuela de gestión privada?

4. Objetivos

4.1. Objetivos generales

- Analizar la función del maestro integrador vinculada a la implementación de los proyectos de integración en una escuela primaria de gestión privada.
- Ubicar características de la posición del maestro integrador que permitan relacionar ciertos modos y resultados al abordar un Proyecto de integración.
- Vincular la función y tareas del maestro integrador con el despliegue y efectos del Proyecto de integración en el que interviene.

5. Método

5.1 Diseño

La presente investigación se centró en un estudio cualitativo. El objetivo fue abordar la comprensión profunda del fenómeno elegido, en este caso la función de los maestros integradores y su relación con los resultados de un Proyecto de Integración. El diseño utilizado corresponde al formato de la Teoría Fundamentada, que permite explicar las relaciones que existen entre las diversas categorías de la realidad observada. Es una metodología general de análisis que se propone desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente obtenidos y analizados, se apunta siempre al desarrollo de una formulación teórica o una conceptualización.

Se apuntó a investigar la problemática planteada a fin de obtener datos e información que permitan optimizar el desarrollo e implementación de las funciones de la APND, en el marco de los Proyectos de Integración.

A partir de los diferentes datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección, analicé la relación entre las variables abordadas, a fin de arribar a algunos resultados que permitieron hacer una lectura novedosa respecto del desarrollo de los Proyectos de Integración.

5.2 Participantes

El estudio abordó las figuras de los docentes y profesionales comprometidos en los Proyectos de inclusión de una escuela primaria común, privada y laica del barrio de Palermo.

Realicé en total diez entrevistas, abordando a todos los profesionales que forman parte de dicho dispositivo: Directora de la Institución, Psicopedagoga, docentes a cargo de los grados y maestras integradoras que acompañan dichos Proyectos, todas de sexo femenino. El objetivo se centró en la obtención de datos de los entrevistados en relación a sus prácticas, sus ideas, sus conceptos y su experiencia en torno a la temática que nos ocupa.

El lugar de residencia de todas las participantes es CABA. El rango etario varía, las docentes y maestras integradoras son personas de entre 25 y 40 años aproximadamente y los profesionales del Equipo de conducción entre 40 y 55 años.

5.3 Técnicas de recolección de datos utilizada

La técnica elegida fue la entrevista dirigida, que permitió recopilar datos e información respecto de las ideas, impresiones, prácticas y obstáculos con los que se encuentran a diario en el devenir de las actividades y proyectos escolares. Debido al período de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio, se enviaron los cuestionarios vía correo a fin de que los diferentes profesionales puedan responder los mismos. A continuación detallo algunas de las preguntas que se le formularon a cada uno de los participantes.

Entrevista a la Directora:

1-¿Cuándo comenzaron a trabajar en la Escuela con niños y niñas que requieren Proyectos de integración?

2-¿Cuáles fueron las decisiones institucionales que tomaron para acompañar dichos Proyectos?

3-¿Cuáles considera que son los mayores obstáculos con los que se encontraron y encuentran para llevar adelante un Proyecto de integración?

Entrevista a la Psicopedagoga:

1-¿Cuál es su opinión respecto de los Proyectos de integración en las Escuelas?

2-¿Cuál fue su experiencia en la Institución respecto de dichos Proyectos?

3-¿Cuál fue su rol dentro del Equipo de conducción para abordar y acompañar los diferentes Proyectos?

Entrevista a docentes a cargo del grado:

<p>1-¿Cuál es su opinión respecto de los Proyectos de Integración en las Escuelas?</p> <p>2-¿Cómo describiría su experiencia como docente de grado en el que hay un Proyecto de integración?</p> <p>3-¿Cuáles considera que son los mayores problemas que surgen de dichos Proyectos?</p> <p>Entrevista a las maestras integradoras:</p> <p>1-¿Podría compartir alguna opinión respecto de los Proyectos de integración?</p> <p>2-¿Cómo se organizó en esta Escuela todo aquello que hace a las funciones, tareas, responsabilidades que comprometen el Proyecto de integración que acompaña?</p> <p>3-¿Cuáles considera que son las funciones de la maestra integradora? ¿Cuáles son las funciones que tiene en esta Escuela?</p>
<p>5.4 Procedimiento</p> <p>Para el proceso de recolección de datos se solicitó en primer lugar la autorización y permiso a la Directora de la Institución, explicando la fundamentación y marco de la investigación; se envió luego por correo las entrevistas a todos los profesionales comprometidos en los Proyectos de Integración de la Escuela. Se acordó con la Directora las condiciones, confidencialidad en relación a las respuestas de los docentes y el tratamiento que luego se le daría a las mismas en el contexto del presente trabajo.</p>
<p>6. Resultados</p> <p>A fin de ordenar los resultados, dividiré el desarrollo de los mismos de acuerdo a los profesionales entrevistados.</p> <p>Entrevista a la Directora:</p> <p>La Directora de la Institución que he elegido para realizar la investigación señaló que hace 9 años que comenzaron a trabajar con Integraciones escolares. Ante la pregunta que hace referencia a las decisiones institucionales que tomaron para acompañar los Proyectos, ubicó en líneas generales algunos objetivos institucionales referidos a los procesos de aprendizaje de todos los niños –tales como potenciar y fortalecer los recursos de los</p>

alumnos- y señaló la necesidad de incorporar Proyectos inclusivos a fin de acompañar a los niños y niñas que así lo requieren, ofreciéndoles una educación de mejor calidad. Consideró que uno de los mayores obstáculos a la hora de sostener los Proyectos, está relacionado al funcionamiento del PPI (Proyecto Pedagógico Individual).

Explicó que la elección de las/os profesionales queda a cargo del Centro categorizado que los padres contratan para tal fin y que la evaluación y seguimiento se realiza de manera conjunta con el Equipo de conducción de la Escuela. En relación a la función de los profesionales enunció algunos objetivos vinculados a la planificación de las estrategias a utilizar, al plan de acción individual y a la atención oportuna y pertinente del niño o niña; señaló también la importancia de que la maestra integradora brinde las herramientas para que el/a alumno/a se incorpore a la comunidad escolar y social.

Frente a la pregunta relacionada a las cualidades de un buen profesional integrador, la Directora respondió que éste tiene un rol protagónico, siendo el nexo entre el alumno y el resto del equipo; lleva adelante las tareas de integrar al niño, de coordinar dicho accionar con la docente del grado, de realizar una devolución permanente al Equipo directivo de la Escuela y a los padres del niño. Es el conductor del proceso.

Acerca de las problemáticas que surgen con los profesionales en relación a las funciones que detalló anteriormente, la Directora enunció que las dificultades tienen que ver con la coordinación del maestro integrador con la docente del grado y con la psicopedagoga de la Institución, también se presentan inconvenientes en relación a la elaboración de material didáctico que responda a las necesidades del alumno. En último lugar ubicó desajustes vinculados al régimen contractual de trabajo.

Por otro lado, frente al interrogante que apuntaba a las medidas que toman como Escuela para resolver dichas problemáticas, la Directora señaló que se conversan y se resuelven. Acerca de los resultados, consideró que éstos fueron muy buenos en los diferentes Proyectos de integración. Sobre el rol del resto de los actores que conforman el ámbito escolar, la Directora ubicó un rol activo, ya que se requiere la articulación de todos para el logro de un verdadero resultado del PPI.

La última pregunta de esta primera entrevista apuntó a la posibilidad de ubicar elementos que pueden contribuir a que un Proyecto de integración se despliegue de un modo

más exitoso, la Directora respondió que el desarrollo del PPI no es un accionar aislado ni solitario, se trata de una propuesta de trabajo cooperativa y articulada; señaló un accionar transdisciplinario amplio y flexible, a fin de lograr la independencia y autonomía del alumno.

Entrevista a la Psicopedagoga:

La primera pregunta buscó la opinión de la Psicopedagoga acerca de los Proyectos de Integración, respondió que el PPI es un apoyo, una herramienta para el alumno y los docentes. Asimismo, en relación a la experiencia en la Institución refirió que es muy buena, que tienen varios alumnos cursando en Proyecto de Inclusión.

Sobre su rol al interior del Equipo de Conducción acompañando los Proyectos, la profesional refirió que acompaña a los alumnos con su trabajo diario en el aula y orienta el nexo entre las APND y sus docentes. Otras de las preguntas apuntó a las decisiones institucionales que se fueron tomando al inicio de la implementación de los Proyectos y su lectura de los mismos al día de hoy, la psicopedagoga señaló que la Escuela está abierta a la inclusión, buscan que las familias los acompañen y colaboren en la escucha, suelen sumar en este trabajo a los profesionales externos que atienden a los niños en los tratamientos.

Respecto a la pregunta que indagaba las dificultades con las que se encuentra desde su rol en el campo de las integraciones, señaló que resulta complejo coordinar con los docentes los mismos criterios de trabajo en función al alumno. Por otro lado, acerca de la pregunta que se centró en las acciones que fueron tomando al respecto de las dificultades mencionadas, enunció el armado de reuniones para acordar criterios, también con los padres y los profesionales de la salud. Se realizan además evaluaciones de contenido y de procedimientos para reforzar o modificar las acciones diarias.

En relación al modo de evaluar los Proyectos de integración, la profesional destacó la posibilidad de evaluar si lo proyectado pudo ser dinámico o no, vinculó el éxito de los Proyectos al alcance de los logros pedagógicos y sociales. Sobre los responsables directos de los Proyectos, respondió que éstos son los coordinadores del servicio de integración y la APND colaborando en el formato del PPI, luego los docentes del grado y la integradora evalúan y trabajan esos aspectos.

En cuanto a la pregunta que indagaba la función principal de la maestra integradora su opinión fue que ésta se centra en acompañar a los alumnos y estimular sus fortalezas, en relación a los obstáculos señaló la dificultad para adaptar los contenidos o las metodologías en función de la realidad del alumno. Sobre la relación entre estos obstáculos y los resultados de la integración enunció que se pueden superar trabajando en conjunto y evaluando en la práctica.

En función al interrogante que centraba el rol del resto de los actores del sistema escolar fue respondido señalando que ellos deben acompañar a los alumnos, conocer del tema, aportar desde lo significativo. La última pregunta dirigida a la psicopedagoga indagó acerca de aquellos elementos que según su criterio pueden contribuir a resultados más exitosos en los Proyectos de integración, la profesional lo englobó en la palabra empatía, en pensar en el otro y en sumar desafíos.

Entrevistas a las maestras integradoras:

Convergencias:

Señalaré en primer lugar algunas convergencias halladas en las respuestas de las Maestras integradoras, para luego detallar diferencias que se observaron en su posición u opinión. Ante la pregunta que hacía referencia al modo de organización elegido por la Escuela para ubicar cuestiones que hacen al rol, función y responsabilidades de la integración que acompañan, las cuatro profesionales señalaron que se realizaron reuniones previas al inicio de clases entre los directivos, centro integrador, maestra integradora, padres, docentes y el niño o la niña. En algún caso, la docente pudo ubicar también el límite de estos encuentros que muchas veces pierden lo singular de las necesidades de cada niño.

Por otro lado, frente al interrogante que apuntaba a ubicar con qué actores del sistema escolar la profesional acompañante compartía las problemáticas propias de la tarea, todas las maestras integradoras respondieron que acuden habitualmente a la coordinación del Servicio de integración y-o al Equipo de conducción de la Escuela, en menor medida a la docente de grado y con el resto de los integradores de la Institución. Vinculada a esta pregunta, también coincidieron mayormente que dicha red institucional es suficiente para acompañarlas en su tarea, sólo una señaló que prácticamente no encuentra una red al interior

de la Escuela.

Asimismo se observaron ciertas respuestas comunes ante la pregunta que se centraba en las acciones que llevaban a cabo cuando no se presentaban dificultades más complejas de resolver, en ese caso la mayoría de las respuestas apuntaron a la posibilidad del diálogo y el encuentro entre las partes, tanto sea con la Coordinación del Servicio de integración, con el Equipo de conducción y con docentes, en menor medida con los terapeutas del niño; en algún caso ese intercambio era exitoso debido al conocimiento por parte de la maestra integradora de las posibilidades y recursos del niño. Una opinión distinta surgió de otra profesional que señaló que en muchos casos los inconvenientes pasan desapercibidos.

También se observaron ciertas similitudes en las respuestas que dan cuenta de la relación entre la dinámica institucional y el desarrollo de sus funciones, la mayoría de las profesionales vincularon la posibilidad de una buena comunicación y trabajo colaborativo con los diferentes actores del sistema escolar. Ubicando cierta diferencia con el resto, una de las profesionales refirió que es necesario un tiempo para conocer e interpretar la dinámica institucional para poder luego intervenir.

Rasgos diferenciales:

A continuación detallaré las diferencias que surgieron de las respuestas de las maestras integradoras, abordaré en primer lugar la pregunta que apuntaba a su opinión acerca de los Proyectos de Integración. Una de ellas consideró que son positivos por la dificultad de algunos niños de incluirse en el contexto escolar, mientras que otra profesional opinó que están banalizados, que cada vez son más los niños que requieren de un Proyecto y que niños que antes eran observados desde cierta inquietud en el aula, hoy son catalogados por ejemplo de hiperkinéticos; señaló que los Centros de Integración muchas veces no se rigen por la ética, no evalúan si el niño necesita en realidad de un acompañante. Esta profesional hizo referencia también a aquellas situaciones en la que los niños no están en condiciones de continuar en la escolaridad común y a pesar de ello, se fuerza cierto sostenimiento en dicho Proyecto.

En relación con las respuestas de esta última profesional, una de las maestras señaló también que si bien le resulta interesante la propuesta de los Proyectos, encuentra que en

algunos casos se desarrolla un “como si” donde lo que importa es que el niño permanezca en el aula sin detenerse en lo que aprende y cómo. Por otro lado en esas situaciones queda del lado del maestro integrador únicamente el trabajo con el niño. Al igual que la primera entrevistada, otra de las maestras ubicó la importancia de los Proyectos de Integración, pero al interior de un sistema que pueda regularlos ya que muchas veces las mismas Escuelas desconocen el rol y el trabajo de la profesional acompañante.

Con respecto a la pregunta que hacía referencia a las funciones de la maestra integradora, una de las profesionales respondió que se trata de brindarle los medios necesarios al niño en cuestión para que pueda acceder a la información y actividades que se le ofrecen, siendo el nexo entre sus compañeros y sus docentes, se encarga de la elaboración del PPI seleccionando además los apoyos necesarios, en trabajo cooperativo y articulado con el Equipo de conducción de la Escuela. En esta misma línea, otra de las profesionales entrevistadas, ubicó dentro de sus funciones la idea de “puente” entre el aprendizaje y el niño incluido, es ella quien facilita que el niño pueda aprender; al igual que la anterior señaló un trabajo colaborativo, en este caso con la docente de grado.

En función a esta pregunta, una de las acompañantes respondió acerca de su rol enunciando un lugar de borde al interior del sistema escolar, es decir, no siendo parte de la Institución, ingresa a las aulas y se desenvuelve como si lo fuera. Por otra parte, señaló que su función apunta a un acompañamiento en lo pedagógico y en lo emocional que permita a su vez, una mayor autonomía en el niño. Destacó la importancia de no perder de vista la singularidad de ese niño dentro del aula.

Con una visión diferente en relación al resto de las integradoras, una de ellas definió un lugar que va construyendo al interior de la escuela, ya que ésta carece de una posición clara, más bien apunta a un modelo uniforme para todos los niños, siendo ellos quienes deben adaptarse a las propuestas de su docente.

Otra de las preguntas de la entrevista indagaba acerca de los obstáculos de la tarea, la respuesta de una de las profesionales abordó las características de la niña que acompaña, sus rasgos negativistas, su dispersión. Por el contrario, otra de las acompañantes detalló como obstáculo la cultura institucional respecto de la idea de inclusión, y también las problemáticas a nivel social acerca de la diversidad. Ante esta pregunta, otra de las maestras

integradoras retomó el tema del desconocimiento del Equipo de conducción acerca de su rol en la Escuela y agregó la dificultad de los niños que deben adaptarse a las exigencias y pedidos sin posibilidad de que esto funcione a la inversa. Del mismo modo, otra profesional ubicó como obstáculo las dificultades de la Escuela para habilitar el diálogo y el intercambio sobre aquellas cuestiones particulares del niño integrado, dejó enunciado con mucha claridad el forzamiento hacia los niños de funcionar como el resto.

Ante el interrogante que apuntaba a desarrollar acciones institucionales que modificarían en pos de las integraciones, una de las profesionales respondió que no cambiaría nada, mientras que otra definió como un serio inconveniente la demanda de los padres de los niños integrados, demanda que recae generalmente en la figura de la maestra integradora. A su vez, otra profesional señaló la necesidad de que exista en la Escuela un equipo para trabajar especialmente con las integraciones, ya que hay mucha confusión respecto del rol del acompañante y de la maestra de grado; además, hizo hincapié en la importancia de planificar actividades para todo el grupo y no solamente para el niño en Proyecto. Relacionada con esta última respuesta, otra profesional enunció la necesidad de repensar acerca de la posición cerrada y verticalista de la Escuela, que ubica de alguna manera en un lugar de exclusión a la figura de la maestra integradora.

Por otro lado, la pregunta que se centraba en la relación entre el despliegue de su función y los resultados del Proyecto despertó diferentes opiniones. Una de ellas ubicó la imposibilidad de la integración sin la presencia de la maestra integradora, mientras que otra resaltó dicho vínculo en la posibilidad de una buena comunicación con el Equipo en pos del Proyecto. A diferencia de las anteriores, otra de las profesionales resaltó como un elemento a tener en cuenta, la enseñanza que le ofrecería la maestra integradora a ese alumno. La respuesta de una de las profesionales se diferencia de manera notable del resto, ya que señaló la posición compleja de su tarea, como un lugar de tensión entre diversos actores, y que si esta función se cumple de manera fluida claramente define de alguna manera el resultado de un Proyecto de integración.

Finalmente, se les solicitó enunciar de acuerdo a su criterio su opinión acerca de un Proyecto de Integración exitoso. En este sentido una de las profesionales detalló algunos elementos que pueden encuadrar al mismo, como ser: la autonomía del alumno, la inclusión

en su grupo de pares, la adquisición de los contenidos planificados. Compartió la idea de la autonomía del alumno otra de las integradoras, ubicando además la importancia de que ese niño pueda ser acompañado emocionalmente, respetando su singularidad. Del mismo modo otra profesional enfatizó la posibilidad de que el niño se sienta parte de su grupo, como indicador de éxito de un Proyecto de Integración. Marcó una diferencia con el resto de las respuestas, la opinión de una profesional que priorizó la posibilidad de que ese alumno sea alumno de esa escuela y de esa maestra; es decir, que quede tomado por las propuestas y actividades del grupo, más allá de las adecuaciones necesarias o pensadas para él.

Entrevistas docentes de grado:

Al igual que en las entrevistas con los maestros integradores encontré varias convergencias en las respuestas formuladas por los maestros de grado, enunciadas de un modo similar o conceptualmente familiares. Describiré las mismas para luego detallar aquellas opiniones diferentes o en algunos casos con ciertos rasgos de oposición.

Convergencias:

Todas las docentes manifestaron tener una buena experiencia en relación al Proyecto de integración de su grado, señalaron el mismo como una instancia enriquecedora, movilizadora, intensa. Destacaron el crecimiento personal en su rol de docente y personal, alguna maestra ubicó la posibilidad de trabajar de una manera más adecuada con el alumno integrado.

Del mismo modo, las opiniones de las profesionales tuvieron muchos puntos en común ante la pregunta que apuntaba a describir la relación con la maestra integradora. Respondieron las cuatro que es muy buena, cordial, que resulta más enriquecedora cuando quedan claros los roles y se puede trabajar de manera comprometida, complementaria, con buena comunicación y acompañamiento mutuo. En relación con el punto anterior, la pregunta que apuntaba a las funciones de la profesional acompañante con quienes comparten la tarea, todas las docentes detallaron buenas experiencias, acompañando a partir de adecuaciones e intervenciones el trabajo con el niño.

Asimismo fueron coincidentes las opiniones en torno a las acciones que llevaron a

cabo frente a alguna dificultad en el trabajo con la profesional acompañante, en todos los casos organizaron reuniones e intercambios a fin de abordar el conflicto presentado. Por otro lado, al momento de indagar sobre la evaluación de los resultados de los Proyectos de integración, todas coincidieron en tener en cuenta los avances y cambios en el niño; en relación a los logros en sus procesos de aprendizaje, señalaron que se realiza día a día, de manera formal e informal.

Vinculada con la pregunta anterior, se solicitó que las entrevistadas explicaran de acuerdo a su criterio quién o quiénes considera que son responsables directos del éxito de la integración. En este caso la respuesta casi unánime apuntó al compromiso de todos los actores que acompañan institucionalmente a un niño en Proyecto de integración. Por último, fueron coincidentes también las opiniones de las docentes respecto de las relaciones entre las acciones y decisiones de la comunidad educativa con los resultados de los Proyectos de integración; las docentes hicieron hincapié en el compromiso de todos y el trabajo en equipo, favoreciendo éstos el desarrollo de los Proyectos.

Rasgos diferenciales:

A continuación, enunciaré las diferencias en las respuestas o criterios utilizados por las docentes para dar cuenta de los interrogantes planteados. La primera pregunta se centró en la opinión de los Proyectos de integración, algunas docentes describieron a los mismos como una herramienta valiosa para lograr la inclusión de todos los niños, colaborando en los procesos de aprendizaje de aquellos que tienen algún tipo de problemática; otra, ubicó que este proceso enriquecedor se logra si hay participación activa de todas las partes. Una docente sumó además la idea de que resulta una oportunidad de valorar las diferencias, de aceptar la diversidad, tanto dentro como fuera del aula.

Otra de las preguntas apuntaba a describir los mayores problemas que surgen de los Proyectos, en este sentido una de las maestras respondió que parte de los inconvenientes tiene que ver con la falta de conocimiento en el campo psicológico y subjetivo por parte de las docentes, también señaló la dificultad para definir objetivos concretos y los tiempos para lograrlos sin forzar al niño, soportando de alguna manera cierta frustración. Completó su respuesta expresando la dificultad para abordar las inclusiones de manera integral, los

aspectos pedagógicos y sociales, en los que todos además, se sientan comprometidos.

Acercas de la misma pregunta una docente enunció un problema central de comunicación con los diferentes actores de los Proyectos, en esta misma línea otra docente ubicó la dificultad en el seguimiento pobre o ineficaz de la maestra integradora hacia el niño integrado. Vinculado a los puntos anteriores, otra docente señaló que suele haber rispideces por el alcance de rol de la docente y de la integradora.

El interrogante referido a las funciones de la maestra integradora, obtuvo algunas respuestas vinculadas a la guía y al acompañamiento intelectual y socio emocional de los niños, una docente señaló un “estar sin estar”, a modo de “bastones invisibles” que le permitan hacer brillar al niño integrado. En la misma línea otra docente punteó las tareas: adecuar los contenidos, seguimiento de la evolución, realizar recomendaciones. Otra consideró en cambio que las funciones dependen de las características del niño a integrar.

Vinculada a la pregunta anterior, se les pidió a las docentes ubicar las dificultades que surgen en el trabajo con la integradora. Surgieron varias respuestas, una maestra señaló que resulta muy complejo organizar los tiempos de trabajo con el niño y anticipar cierto recorrido en relación a los contenidos y la metodología. Por otro lado, otra docente puntualizó la presión que generan las familias y los Equipos en torno a las expectativas de logro para el niño. Asimismo refirieron malos entendidos con la profesional acompañante, falta de compromiso con el trabajo e imposibilidad de trabajar con el niño cuando se ausenta la integradora.

El último interrogante apuntó a describir elementos que el docente considere pueden facilitar un mejor resultado en los Proyectos de integración. La respuesta de una de las docentes relacionó un buen proceso con el acompañamiento del Equipo de integración y de la conducción de la Escuela, aclarando que este sostén tiene que ser en el campo, es decir, en el aula, y no solamente a partir de reuniones e intercambios. En relación con esta opinión, otra docente detalló elementos tales como comunicación, conocimiento, compromiso, empatía, colaboración, supervisión. Teniendo en cuenta esta última pregunta, una docente explicó que es importante la generosidad del docente con la maestra integradora, entregando la planificación en tiempo y forma y habilitando el trabajo conjunto. Otra, respondió que un elemento valioso es la comunicación con el Equipo terapéutico de los niños integrados.

7. Discusión

Para iniciar este trayecto de la investigación retomaré los objetivos formulados al inicio de la misma. El trabajo abordó el análisis de la función del maestro integrador como parte del dispositivo de integración, vinculando la posición del profesional acompañante con los efectos y resultados de dicho Proyecto. Teniendo en cuenta el desarrollo de los resultados, desplegaré a continuación algunos ejes vinculados a la posición y consideraciones de los profesionales que respondieron a las entrevistas, a fin de bordear desde diferentes ámbitos y espacios la construcción del rol del maestro integrador en el ámbito escolar. Este análisis me permitirá luego ahondar en las conclusiones finales.

Análisis de algunos puntos relevantes de las entrevistas –

Directora de la Institución:

La Directora conceptualizó los Proyectos de integración señalando cuestiones muy generales que hacen a la educación de todos los niños y a la necesidad de ofrecer un espacio escolar de calidad a aquellos que se encuentran con alguna problemática en particular. Resulta interesante este modo de plantear esta temática tan compleja, ya que al igual que en algunas otras respuestas de docentes e integradores, se registra cierto uso de términos o conceptos apropiados al contenido planteado, pero que resultan un tanto superficiales o políticamente correctos; habrá que dilucidar si puede leerse allí un proceso de transformación real por parte de la Institución que ha podido ampliar su proyecto educativo a niños con problemáticas en el desarrollo.

A la hora de ubicar los obstáculos de los Proyectos, la Directora explicó que éstos están vinculados al funcionamiento del PPI (Proyecto Pedagógico Individual). Considero oportuno aquí apoyarme en las ideas de Terigi (2017) quien desarrolla un concepto acerca de un niño en posición de aprender, ya que puede resultar peligroso otorgar a una herramienta, a un recurso como el PPI, la potestad casi total de las posibilidades de aprender de un niño. En este sentido ella enunció que el aprender está vinculado a la posibilidad de un sujeto de aceptar y comprometerse en dicho desafío; posición subjetivante que habilita un sujeto aprendiente, más allá de sus recursos, sus posibilidades, sus limitaciones. Ahora bien, un niño que puede entrar en ese sistema, que se permite y permite a los otros transitar una

escena en el que quede comprometido el aprender, no lo hace solo, ni a partir de la implementación de un único sostén.

Por otro lado, acerca de la función de los profesionales integradores la Directora hizo hincapié en tareas que cada uno de ellos resuelve de manera individual, no señaló en ningún caso el trabajo conjunto con la docente ni con el resto de los alumnos; se visualiza como una responsabilidad exclusiva del profesional acompañante. En este sentido, se hace necesario analizar las diversas estrategias de planificación y de actuación docente a fin de organizar una enseñanza en el que todos puedan salir beneficiados, tal como lo expresa Filidoro (2009). Es decir, los procesos inclusivos requieren de un sistema escolar que comprometa al conjunto de los actores responsables del estar de los niños en las Escuelas. Se necesita repensar las prácticas a fin de evitar acciones individuales con el niño integrado que lo deja por fuera del lazo y del encuentro con los otros.

En íntima relación con el desarrollo de la respuesta anterior, la Directora señaló que el profesional integrador tiene un rol protagónico, siendo éste el nexo entre el alumno y el resto del Equipo. Este concepto de puente, vínculo, mediador, se reitera en varias respuestas que desplegaron las docentes y maestras integradoras. Vinculado a este concepto, Kiel (2009) rechaza estas ideas que suelen circular en el ámbito escolar en torno a la figura de la profesional acompañante como mediadora entre el docente y el alumno; señala que se necesita la mediación en aquellos casos en los que hay conflicto entre las partes y que en el caso de la inclusión como tal, se trata de pensarla en tanto operación sobre la escena escolar. Siguiendo entonces esta línea teórica, será importante repensar la función de la APND como un rol a construir en la particularidad de cada Escuela, de cada grupo, con cada docente, con cada niño.

Asimismo -y vinculando directamente el matiz que la Directora imprime a la función del maestro integrador- describió que una de las principales dificultades que se presentan en este sentido, es la falta de coordinación con la docente de Grado y la Psicopedagoga de la Institución. Avala de este modo su idea acerca de la figura de la APND como conductor del proceso, en un sentido unidireccional; es decir, si el acompañante no logra armar red con el resto de los docentes o profesionales de la Institución, el Proyecto cae o se dificulta su desarrollo. La responsabilidad mayor está a cargo del APND. Considero interesante en este

punto detenernos en el concepto de interdisciplina que desarrolla Lischetti (2016), el autor considera que pensar el funcionamiento de los profesionales acompañantes al interior del contexto escolar implica la renuncia a creer que una disciplina puede dar cuenta de un modo total y completo a un problema.

Se trata entonces de la posibilidad de trabajar en pos de intervenciones individuales que queden enlazadas en otros, en la que los vínculos y redes se amplíen al interior del sistema amplio y complejo que compromete el campo escolar. El valor de esas acciones adquieren valor en tanto quedan sostenidas en un espacio simbólico y real más extenso que el que queda encarnado en cada profesional.

Para terminar este primer análisis considero relevante destacar que si bien a lo largo de la entrevista la Directora utilizó términos como trabajo en equipo, cooperación, intercambio, articulación en relación al trabajo inclusivo con niños con problemáticas en el desarrollo, al desarrollar algunas ideas, éstas parecieran desautorizar los términos anteriormente empleados. Volviendo a las primeras líneas de estas reflexiones, algo así como cierta utilización apropiada de algunos términos que no permiten dar cuenta de las prácticas que sostiene una Institución.

Psicopedagoga de la Institución:

Me interesa destacar en primer lugar cierta impresión que me generaron la mayoría de las respuestas de los profesionales entrevistados en relación a su lectura respecto del nivel bajísimo de conflictos de los Proyectos que acompañan; si bien, ante la pregunta por los obstáculos todas respondieron, haciendo foco en diferentes lugares en línea con su opinión y posición, cuando se intentó avanzar en los modos de pensar la Inclusión, en sus prácticas, en la experiencia diaria, ésta resultó en líneas generales sumamente exitosa. Tal como lo enuncia Castel (2008) no debemos olvidar que al hablar de inclusión no nos estamos refiriendo a un estado alcanzado, sino a un proceso nunca lineal ni acabado; no se refiere a un hecho consumado o un resultado logrado.

Del mismo modo, se leen –tal como lo mencioné en el primer análisis- ciertos enunciados muy genéricos, auspiciosos, tal como “es una escuela abierta a la inclusión”, y muy ligados además a algunas ideas que resultan más del campo de la buena voluntad, de las

intenciones, que de una intervención profesional, particular, direccionada hacia un objeto de trabajo sumamente complejo y novedoso. Asimismo, al indagar sobre elementos o condiciones que pueden favorecer un mejor resultado en los desarrollos de los Proyectos la profesional eligió términos como empatía, sumar desafíos, pensar en el otro, que si bien enmarcan sin duda el modo de pensar una inclusión, son válidos e importantes, no definen la singularidad de las funciones y tareas que involucra un Proyecto de integración.

Me interesa destacar acerca de las dificultades con las que se enfrentan como Escuela, que la psicopedagoga señaló cierta problemática en torno al acuerdo en los criterios de trabajo. Sin duda, esta idea que desarrolló, tiene algún fundamento basado en un hipótesis – que aún sin una explicitación conceptual precisa- podemos suponer está vinculada a una necesidad de aunar tipos o modos de intervenciones para abordar un Proyecto de inclusión. En este sentido, considero que hay prácticas escolares muy comunes que dan cuenta de este supuesto: reuniones en las que todos los integrantes de los Equipos deben participar, conceptos generales con los que todos deben alinearse, actas interminables que dejan asentado todo.

Existe cierta especificidad respecto de los roles y funciones de aquellos que participan en los Proyectos, si bien comparten un objetivo central, básico, respecto de ese niño en posición de aprendiz, las tareas, las acciones, las ausencias, son diferentes y su objetivo, no necesariamente apunta a una especie de complementariedad absoluta. Seguramente ciertos “supuestos” que rigen las prácticas escolares, entre ellos esta ilusión sobre la comunión en los acuerdos y en las líneas de acción no faciliten un abordaje más genuino y propio de la función de los profesionales integradores. Al respecto de estas construcciones que la Escuela porta, Lewkowicz (2002) señala que las instituciones se sostiene en una serie de supuestos, sin embargo, hoy la distancia es enorme entre estos supuestos y la realidad. Tarea compleja y seguramente necesaria para habilitar pensamientos nuevos al interior de los Proyectos de integración, interpelar institucionalmente a estos supuestos.

Maestros integradores – APND:

Una de las respuestas comunes de las profesionales integradoras fue la referida al

modo de organización de las Escuelas frente a los Proyectos, este trabajo queda centrado en las reuniones previas al inicio de clases o planificadas con una frecuencia ya estipulada entre distintos actores del sistema. Considero importante retomar los aportes de Morin (1995) en torno al paradigma de la complejidad, que seguramente me permitirá hacer una lectura a la luz de ciertos ejes centrales que de alguna manera han condicionado la estructura más rígida y nodal del aparato escolar, estructura que compromete también el modo de pensar, de diagramar, de interpretar los Proyectos de inclusión.

Según el filósofo y sociólogo mencionado, una lectura desde la complejidad se opone a una tendencia a resolver las cuestiones de manera simple, cerrada; muy por el contrario, apunta a una perspectiva que invita a pensar complejamente, como una metodología de acción cotidiana. Es decir, se abstiene de plantearse un objetivo que aspire al orden, a la organización, a la tranquilidad de encontrar elementos causales; en nuestro campo, se trata de abordar la inclusión aceptando que la incertidumbre, la ambigüedad son elementos constitutivos de los Proyectos. Si bien parto de un dato muy concreto que brindaron las maestras integradoras sobre la modalidad de reuniones, aunque limitado, puedo sin embargo ensayar ciertas ideas que empatizan con una lectura más unidireccional, porque en ningún caso ellas ni el Equipo de conducción ubicaron la posibilidad de repensar esta estrategia en pos de la singularidad del niño.

Tomaré las ideas de Dubrovsky (2016) acerca del sistema cerrado que suele constituirse en torno a los Proyectos de integración, en el que parecieran quedar únicamente afectados su maestro integrador y el niño integrado; niño en posición de aprendiente que queda a cargo únicamente de las decisiones, acciones, soluciones que encarna el profesional acompañante. Enlazo este concepto a la significativa respuesta coincidente, acerca de la comunicación e intercambio que suelen mantener los APND cuando se presenta alguna inquietud; es decir, tomando las opiniones de las profesionales, y a la luz de estas conceptualizaciones, podría suponer ciertos matices un tanto más complejos y con una dirección no tan clara que pueden darse al interior de estos encuentros de intercambio.

Las integradoras privilegian la búsqueda de los Equipos de coordinación y escolares, en menor medida con la maestra de grado; en este sentido dejan por fuera gran parte del sistema escolar, los otros docentes, los compañeros del niño, la portera, los docentes

especiales. Rápidamente parecen pensar los inconvenientes en torno a una supervisión o reunión que le ofrezca ciertas soluciones, no surge por lo menos en el relato cierto freno o pausa para pensar otra estrategia, o simplemente dejar que algo de lo complejo se despliegue. La urgencia se presentifica en la necesidad imperiosa de que su acompañante se haga cargo – más allá de reuniones o actas compartidas- de ese niño. Sólo una APND enunció la necesidad de tomarse tiempo para entender la dinámica institucional, las demandas, los vínculos, para luego diseñar un modo de intervención.

Asimismo, y en relación con el punto anterior, una de las profesionales integradoras señaló que por lo general dichos encuentros son positivos, ya que hay un conocimiento que posee respecto de las posibilidades y recursos del niño, que permite planificar mejor nuevas estrategias o intervenciones. Nuevamente la pregunta acerca de quién es alumno el niño integrado, y cuál fue el entramado que habilitó que su docente cediera parte de su saber, de su función, para restarse de ese lugar que sí sostiene para el resto de los niños. Retomaré este concepto cuando aborde las respuestas de los docentes de grado.

Considero muy importante ciertas diferencias que plantearon las APND respecto de su opinión sobre los Proyectos de integración. Si bien algunas abordaron el tema de un modo general y sin encontrar ningún tipo de fisura, otras pudieron realizar un análisis que da cuenta de cierto distanciamiento entre su tarea y la posibilidad de evaluar desde una óptica más objetiva y macro, una realidad que claramente se presenta con conflictivas que le son propias y constitutivas. En este sentido visibilizaron cierta maquinaria que no puede detenerse, frenar, en pos de una supuesta inclusión masiva de todos los niños al Sistema, operación que presenta por momentos ribetes del orden de la compasión, de la generosidad, de una igualdad forzada; condiciones que sin duda no permiten dar cuenta de la subjetividad de un niño y de sus posibilidades para aprender.

En este punto, considero que sus miradas respecto de su función y la relación con los Proyectos depende también de esta posibilidad de soportar ciertas fallas, problemas, tensiones, de las que no son directamente responsables, pero que sin duda forma parte central y nodal del entramado de la inclusión. Mientras algunas detallaron tareas, otras insistieron en la imagen del puente, y otras pudieron ubicarse hasta espacialmente en un borde, en un entre, que requiere observación, tiempo, lecturas que incluyen al niño integrado, pero no

solamente. Este registro de tensión y de excesivas demandas que se enunciaron desde voces tan diversas dibuja el escenario en el que se mueven los profesionales acompañantes. Espacio simbólico y real que debe construirse, en escena, y cuya función excede el despliegue de acciones, de soluciones, miradas que enlazan al niño con sus pares, con otros docentes, que rechaza cualquier vínculo unidireccional entre él y su integradora.

Singularidad por un lado y modelos a alcanzar, metas comunes y uniformes por otro, no son conceptos que puedan enlazarse. Es imprescindible recordar el eje central de la escuela inclusiva que desarrolla Meirieu (2013), en tanto permite sostener dos derechos educativos básicos, el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El primero alude a respetar lo propio de cada niño y niña, aquello que lo distingue y caracteriza, tanto en los aspectos cognitivos, sociales, culturales, orgánicos, subjetivos y que le hace obstáculo para operar desde la lógica y dinámica que circula en su grado o curso. El segundo derecho apunta a recordar que ese niño y niña en la Escuela comparte valores, lenguaje, proyectos, ideas, juegos con otros; desde y en ese colectivo se aprende. La igualdad entonces garantizaría para todos los niños y niñas la posibilidad de formar parte de ese colectivo.

Siguiendo la línea de análisis desarrollada anteriormente, el interrogante que abordaba la temática de los obstáculos fue respondido en los mismos niveles de análisis que el punto anterior. Mientras que alguna profesional ubicó el problema en las características del niño, otras explicaron las serias dificultades del sistema escolar para adecuarse a las particularidades del niño y la exigencia desmedida que se ejerce hacia el alumno integrado, para forzar su entrada en los pedidos y propuestas pensadas para todos los niños. A fin de poner cierta luz en este entramado tan complejo retomo los conceptos desarrollados a lo largo del trabajo en torno a los principios centrales del sistema escolar que apuntan a la homogeneización, tal como lo enuncia Terigi (2018).

Enlazo estas ideas a las que despliega Favella (2016) en relación a lo común, a aquello a lo que se aspira y que sin embargo borra las diferencias, deja al otro sin posibilidades, atrapado, con un mínimo espacio para un entramado de lo singular. Ella ubica en este sentido, la exclusión al interior de la inclusión. Una de las APND enunció que esta exclusión también engloba a la figura y a las intervenciones de ella como profesional, siendo de alguna manera representante del malestar que producen muchas veces los niños con

problemáticas en el desarrollo.

Para finalizar el análisis general de las respuestas de los APND, quisiera resaltar una de las opiniones de las profesionales respecto de los elementos que dan cuenta de un proceso exitoso en la inclusión de un niño. Mientras la mayoría fue ubicando cuestiones importantes –autonomía, formar parte del grupo, avances- pero que quedaban mayormente ligados a los logros del niño, otra de ellas señaló la importancia de que ese niño se convierta en alumno de esa maestra. Ligado este punto a las funciones y rol del profesional, necesariamente éstos se conforman de una manera mucho más amplia y en red con otros actores; esa tarea excede el vínculo entre él y el niño, se trata de una operatoria más compleja y compromete a todo el sistema.

Docentes de grado:

Iniciaré el análisis de algunos puntos relevantes en torno a las respuestas de las docentes de grado. Al igual que el resto de los profesionales respondieron mayormente haber tenido una muy buena experiencia con los Proyectos de integración, resultando una instancia muy enriquecedora; alguna docente señaló la importancia de habilitar la posibilidad de trabajar con la diversidad, de que esta posición exceda el espacio áulico. Se reiteró un aspecto valioso pero no singular, respecto de la lógica y dinámica propia del campo de la inclusión; expresiones generales, por demás armoniosas, que en el mismo discurso parecieron desdecirse luego frente a otros comentarios más puntuales y acotados. Considero que estos últimos permitieron dar cuenta de un modo más real y menos velado sus impresiones respecto al campo de la inclusión. Asimismo enunciaron algo similar en relación a su vínculo con las APND, respecto de sus funciones detectaron ciertas dificultades acerca de la delimitación de su rol y sus límites en la intervención.

Considero oportuno enlazar estos datos que surgieron de las entrevistas a los docentes e integradores con el concepto que Filidoro (2009) desarrolla acerca de la función de la Escuela como instituyente de subjetividad; es decir, la Institución escolar no brinda solamente contenidos, enseñanzas, invita a un modo de ser y estar en ella, a un modo de ser alumno. Se es alumno en la Escuela, así se circula. ¿Qué sucede entonces con los niños integrados? Se le pide la misma operatoria, pero en ésta, tal cual lo enuncié con anterioridad,

se produce una falla; le es costoso para el docente posicionarse en un lugar de enseñante para ese alumno, por ende, para ese alumno ubicarse en un lugar de aprendiz.

Allí hace su ingreso el APND, quien suele tomar a ese niño como “su alumno”, sesgando sus intervenciones a un vínculo directo y cerrado con él. Es por ello que parte de los obstáculos que irrumpen en los Proyectos tengan que ver con los límites, con los bordes de su rol. Quizás sea ésta la directriz de sus intervenciones, sostener a ese niño y a esa docente para que el acuerdo escolar, los atraviese también a ellos. Devolverle un docente a ese niño y un alumno a ese docente. La palabra de las docentes denunció un aspecto del rol que consideran que las APND deben encarnar en cuanto el seguimiento del niño, lo describieron en algunas situaciones de pobre o ineficaz. Se reitera en estas opiniones nuevamente el pedido hacia la profesional acompañante de una presencia como docente para ese niño, las tareas y responsabilidades que le caben a la docente del grado para todos los alumnos, no aplica para el niño integrado.

De este modo, y retomando las respuestas de las docentes, se observó cierta naturalización de un lugar docente debilitado en cuanto a la intervención con el niño integrado; en este punto señalaron una falta de formación en los aspectos psicológicos o subjetivos. Sin intentar desacreditar esta limitación –que seguramente suma obstáculos importantes- considero que estos elementos bordean un punto central, nodal que hace a aquel lugar docente vacante para ese niño. Imposible no recordar una vez más que todas estas escenas, pensamientos, ideas, hacen trama al interior de las Escuelas, en la intimidad de los vínculos y relaciones que se establecen entre los profesionales en la vida cotidiana del aula; es por ello, que tal como lo he ubicado en otras líneas al decir de Dubrovsky (2012) no alcanzan las normativas para reglamentar ciertas construcciones y posiciones subjetivas.

Por otro lado, vinculado a los criterios para evaluar los resultados del Proyecto de integración, la mayoría de las docentes señalaron cuestiones que hacen al progreso, a los logros, no sólo académicos sino a la posibilidad de mayor autonomía intelectual y social. Sin ninguna intención de descreer de la genuinidad de estas impresiones, frente a otros comentarios u opiniones, surgieron inconvenientes en torno a los tiempos de los niños, cierta desorientación respecto del ordenamiento de objetivos y contenidos, presiones institucionales y familiares. ¿Por qué estos aspectos quedarían tan desenlazados del proceso

evaluatorio y adquiriría a su vez un matiz tan positivo?.

A fin de ensayar algunas líneas que vayan ordenando estas ideas, tomaré la conceptualización de Caneda (2017) acerca de la posibilidad de aprender o no de un niño. Refiere que en parte ello dependerá de qué lugar tiene ese niño para el otro, qué espera el otro de él. Quizás aquí se encuentre el centro de una de las conflictivas más serias de los procesos de inclusión, quién espera y qué del niño integrado, quién es su maestro, quién apuesta a un lugar de sujeto aprendiente. Quién estaría entonces en condiciones de evaluar sus aprendizajes, aquí surgiría inmediatamente el interrogante acerca de si está dentro de las funciones del APND o no; podríamos pensar que en verdad más allá de ciertas rispideces y falta de límites en la tarea del integrador, se debe en esos desórdenes un lugar que no está aún ocupado simbólicamente para ese niño, un lugar de alumno, y por ende, de la posibilidad de ser evaluado en sus aprendizajes.

Siguiendo esta última idea respecto de los lugares vacíos, no ocupados, que vengo desarrollando, tomaré una respuesta de una docente acerca de la función de la APND que considero muy valiosa para retomar cierto concepto que se reitera en torno a algunos “borramientos” que insisten en el campo escolar. La maestra ubicó que la integradora debiera “estar sin estar, a modo de unos bastones invisibles” que le permitan hacer brillar al niño en Proyecto. Ese “estar sin estar” que enuncia, podría vincularlo a cierto intento –no desde un lugar voluntario- de que desaparezca de la escena, que puedan verse sus efectos, sus intervenciones, pero su presencia, en el sentido más literal y simbólico posible, no.

Quizás debamos enfrentarnos a la dificultad de sostener en las escuelas, no solamente a quienes representan de alguna manera al niño con problemas, sino especialmente al niño integrado. Imposibilidad de encuentro con un alumno que no parece tener posibilidades de encarnar ese rol, que es difícil de ver, de tomar. Si no se lo ve, a lo mejor se alimenta la ilusión de que no está. Tal como lo señala Filidoro (2009) se trata en muchas escenas escolares, de borrar las diferencias, se produce entonces una operación que implica identificar lo que no corresponde al ideal, para neutralizarlo tanto como sea posible. Tomo en este contexto la palabra “frustración” que una de las docentes utilizó para señalar la dificultad para aceptar aquello que no puede aprender el niño integrado, o el modo en que se espera o corresponde. Sin duda todo el sistema escolar debe ejercitarse más en frustrar,

enfrentarse con la falta, con lo que no está, soportar fracasos, imposibilidades; quizás sea un posible camino para recorrer, que no requiere suplir todo el tiempo, o enmascarar de algún modo ciertos éxitos y logros que no suelen ser tales.

8. Conclusiones

Luego de haber detallado los resultados de las entrevistas ubicando convergencias y diferencias entre los diferentes profesionales, abordé un análisis de los contenidos a la luz de diferentes conceptos e ideas tomados de autores referentes en la temática. La línea del análisis intentó delinear ciertos ejes que me permitieran luego establecer algunas coordenadas en pos de la pregunta central de la investigación: la relación entre la función de los profesionales integradores y los resultados de dichos Proyectos. A continuación puntaré ciertas conclusiones que permitirán acercarme al despliegue del tema central de la tesina.

Ilusiones y verdades de los Proyectos de integración:

Los Proyectos de inclusión nacen a partir de la necesidad de dar una respuesta a las necesidades de alumnos que presentan alguna dificultad o problema en el desarrollo. Para ello, diversas normativas y reglamentaciones parecieron ofrecer el marco adecuado para que los mismos funcionasen y brinden buenos resultados; dicho encuadre, aunque necesario –las voces de los protagonistas nos lo dicen- no resultó suficiente, ya que en el devenir de las prácticas, las urgencias, los conflictos institucionales, las demandas de todo tipo, quedaron ocultas algunas cuestiones que hacen al campo de la inclusión, que exceden las buenas intenciones escolares y que definitivamente forzarían por otros carriles los objetivos propuestos inicialmente.

Considero importante aquí retomar el nacimiento de la Escuela como Institución, sus objetivos centrales, el impacto de éstos en el devenir de la historia. Tal como lo he detallado al inicio de esta investigación, desconocer dicho recorrido nos lanza a una mirada acotada, sesgada, que anima a una intervención puntual, concreta, actual pero que deja por fuera la estructura central de la Escuela. Estructura que puede ir tomando nuevas versiones, modernizándose, cambiando planes y didácticas, pero que se sostiene en sus ejes centrales: la imposibilidad de sostener algo de las diferencias, de lo fallido, de aquello que interpela y pone en tela de juicio los cimientos mismos de la Institución escolar, aquellos que le son

constitutivos.

En esta línea de análisis, los profesionales entrevistados acompañan cierta ilusión respecto de estos procesos, y se visualiza en sus respuestas una gran imposibilidad de hacer una lectura más crítica del sistema, de sus protagonistas, de sus principios; sólo alguna de ellas señaló, refiriéndose al trabajo con el niño integrado algunas cuestiones que hacen a la frustración. Más allá del modo o el sentido que le otorgó en ese contexto, considero relevante ubicar varias cuestiones en torno a la frustración, al fracaso, a la imposibilidad. Los Proyectos de inclusión se gestan en las Escuelas a partir de un obstáculo, de una dificultad del alumno, el desarrollo de los Proyectos suele sostener esa tensión, siempre el trabajo se da en un “entre”; como he señalado en el análisis anterior la figura representante de ese niño, el APND, queda inmerso en un tironeo de demandas, pedidos, enojos. Es él, quien a partir de su posición y ética, puede iniciar la construcción de un lugar posible para poder intervenir en esa Escuela, con ese alumno, con ese grupo, con el resto de los adultos referentes.

Función de los acompañantes – Proceso de construcción:

Pensar en términos de construcción de una función, implica comprender, encarnar esa complejidad; requiere pensar en términos de procesos, evitando caer en búsqueda de resultados o soluciones lineales. Y para que algo de ello circule, poder sostener un escenario que desde el inicio resulta fallido implica plantearse como un eje de intervención, el sostenimiento de dicha tensión y conflicto. En este sentido Kiel (2013) enuncia en términos de imposibilidad, la posición que mayormente suelen tomar los docentes y demás profesionales; cierta dificultad de enfrentarse, ponerse cara a cara con el problema, con aquello que no está, con lo que se carece, con ese niño que no se asemeja a la representación de alumno que el imaginario escolar sostiene.

Esta imposibilidad se traduce en cierta lectura de los niños con alguna problemática que los fundamenta o justifica desde un lugar vinculado a la voluntad, a lo que el alumno se niega o no quiere, a la posibilidad de que ante una acción o estrategia determinada, se inaugure su deseo para aprender, y que además, este deseo arribe a resultados, a logros; podría decir en términos un tanto absolutos: que el niño se cure. Pensar entonces que parte de la función de la APND tenga que ver con encarnar esos lugares que quizás no van a

resolverse, o a completarse, sólo ello implique un rumbo y mirada distinta para los Proyectos de integración.

Retomando entonces la pregunta central del trabajo y teniendo en cuenta las diferentes respuestas de las entrevistadas, va quedando en evidencia que las tareas, funciones, roles que van enunciando acerca del trabajo, son prácticas que devienen de una posición ética y profesional acerca de la inclusión. Y que de acuerdo a esa posición, se van instrumentando las intervenciones y estrategias para que algo acontezca; sin duda el despliegue de esa dinámica tiene relación directa con lo que suceda con ese niño en su lugar de alumno. A lo largo del trabajo fui enunciando una determinada posición en relación al campo de la inclusión, pero más allá de cuál sea ésta, la función de las APND direcciona el camino de esa inclusión.

Para aquellas que consideran que deben trabajar en el uno a uno con el niño, haciéndose responsable de sus aprendizajes, todas sus intervenciones guiarán este objetivo; serán entonces las maestras de esos niños, se armará un aula chiquita al interior del aula del grupo, los pares y demás adultos de la Escuela quedarán invisibilizados, serán –como enunciaron algunas- el nexo, el eje conductor de los aprendizajes de ese niño.

Lo que se fue delineando a lo largo de la investigación es que mayormente, con pocas diferencias, ésta es la posición de las APND, es imposible pensar que es coincidencia, por qué accionarían todas de un modo similar y por qué quedan tan por fuera las dificultades propias del dispositivo. Todos los elementos que fui detallando como constitutivos, propios del campo de la inclusión dan ciertas respuestas a este interrogante, dificultad para sostenerse en las diferencias, un intento voraz de terminar con ellas borrándolas, una escuela que suele lanzarnos a procesos homogeneizantes, imposibilidad de soportar “lo imposible”, aquello que probablemente pone en jaque ciertas ilusiones arrogantes de cura (para responder a cánones que nos permite entrar en serie con otros, que nos igualan..) y agrego en este contexto, el capítulo aparte que requiere el modo de pensar la infancia, aquella porción de la infancia que presenta problemas en el desarrollo.

Diagnósticos o advenimiento de un alumno:

Retomando este punto, no puedo dejar de citar a Filidoro (2009) explicando su idea

acerca de los diagnósticos de los niños, esos que se presentan como etiquetas, que direccionan nuestra mirada hacia otros lugares, que nos invitan a hablar de casos en lugar de niños. Etiquetas que compramos a cambio de que nos solucionen en parte ese saber que todo docente, que cualquier papá o mamá encarna con agrado, con orgullo; cuando los niños llegan a la Escuela de la mano de un diagnóstico –y así es como entran al sistema, de la mano de un certificado de discapacidad- ésta los recibe suponiendo que hay poco para descubrir en ese niño, la ilusión es que el nombre del diagnóstico casi emparenta el nombre propio del niño.

Entonces muchos docentes y Equipos, apelan a la representación que tienen o han construido en torno a su saber o la experiencia para conocer a ese niño que ingresó al colegio; y quizás aparezcan ideas tales como “los Down aprenden a escribir... “ o los TGD (trastorno generalizado del desarrollo) siempre intentan...”, y tras esas etiquetas, se perdió una vez más ese niño. Y quizás, si esas representaciones no nos sirven para filiar en su lugar de alumno a ese niño, entonces no habrá forma de encontrarse con él, porque tal como lo explica alguna de las entrevistadas, desconocen los aspectos psicológicos de tal o cual diagnóstico. Saberes que tal como vengo delineando a lo largo de todas la investigación, podemos –y necesitamos- carecer para poder alojar a ese niño.

Desarrollados varios de los elementos que considero centrales, puedo hipotetizar que quizás el arribo y el modo de permanecer de una APND en una escuela esté de alguna manera delineado por ellos. Y podría dar cuenta el por qué tan rápidamente queda de su lado la responsabilidad de los aprendizajes de ese alumno. Si el docente de grado acepta con liviandad este pacto implícito, está renunciando de alguna manera a su rol de enseñante, e inmediatamente le priva a ese niño desplegar el rol de aprendiente. Si no hay docente, no hay alumno. En ese lugar deviene la función que sin detenerse, los APND suelen encarnar, el maestro particular del niño con problemas. Teniendo en cuenta esta operatoria, las entrevistas dan cuenta de ella y de cierta naturalización implícita, pocas preguntas surgen en torno a ese lugar; por el contrario, ubican vínculos muy buenos, aprendizajes logrados, integración social y curricular.

La función entonces, quizás la central, podría delinearse en una lectura de esta dinámica, una apropiación y distancia de los mismos, y una decisión de intervenir en esa

escena. Sostener de alguna manera, enriquecerlo, semblantear –si fuera necesario- el lugar privilegiado del docente para con ese alumno integrado, intervenir para intentar restaurar, algún aspecto de esos lugares, del docente y del alumno. El modo, las estrategias, los tiempos, serán parte del saber, de la mirada, de las presencias y ausencias de la APND, quien seguramente deba sostenerse a su vez, en los espacios de supervisión e intercambio al interior de su Coordinación.

Ahora bien, en el devenir del despliegue de esa función central, habrá infinidad de tareas que la profesional acompañante deberá tomar, no importa cuáles, podrá acompañar las tareas, charlará y trabajará con los docentes, abrirá el juego con los pares. Función y tareas pueden confundirse, sin embargo la primera direcciona y otorga sentido a las tareas, a las actividades, a las prácticas diarias.

En todos los casos se trata de abrir el espectro, de pensar al niño al interior de un sistema, de negarse a la tentación de armar un vínculo de a dos. Las profesionales entrevistadas dan cuenta en su mayoría de una relación muy estrecha entre sus intervenciones y los resultados, evidentemente ese vínculo es pertinente y real; una posición más amplia e integral invita a pensar a la APND como parte de un dispositivo, mayor, al interior del cual su figura ocupa un lugar importante, pero no único.

El material ofrecido por las entrevistas, dejó entrever en algunos casos, la posibilidad de vincular su función y sus intervenciones en el contexto escolar con un proceso que se acercaba más a resultados en pos de una integración, que de una inclusión. Alguna de ellas llegó a señalar la presión que solían tener los niños para adecuarse a las propuestas generales, exigencia que en muchos casos animaba entonces acciones mucho más directivas y lineales hacia los niños. En esos casos, el sujeto, el niño, solía quedar por fuera de esos pedidos y hasta de esas respuestas, maquinaria un tanto perversa que a fin de lograr una supuesta igualdad con su grupo, le restaba ni más ni menos que su propia posibilidad, su propio deseo, su producción más genuina. El sin sentido se apodera en muchos casos de esas escenas, donde el sujeto desaparece con la ilusión de que se visualice allí, un alumno.

Posición ética del maestro integrador:

Entonces, en lo detallado anteriormente se vislumbra con mucha claridad esa relación

directa una vez más entre el accionar del APND y los resultados –en muchos casos absolutamente desafortunados- del Proyecto de integración. Es importante aquí hacer referencia a un concepto que habilita un proceso de inclusión, en donde el pedido mayor no se le hace al niño integrado, sino a repensar como grupo, con todos los docentes de ese niño, propuestas para todos, en las que –aunque sea en algunas pocas- el alumno integrado pueda tomarlas, producir, y verse representado en ellas; la operatoria es a la inversa y también se direccionará de una u otra manera, de acuerdo a la posición que haya construido la APND en torno a su función.

Para que algunas de estas escenas y dinámicas acontezcan, necesariamente el profesional acompañante debe pausar, frenar, distanciarse, de alguna manera restarse de los procesos diarios, escolares, urgentes, que en muchos casos pelean contra la posibilidad de un pensamiento más reflexivo y analítico. Como lo he señalado en varios momentos, no es posible desplegar esa función en soledad, la palabra, la interpelación y el intercambio pasan a ser ejes de este gran objetivo; con otros, en red, al interior del sistema mismo. Recordando además, que el Proyecto de integración no se define por la presencia de un APND o un PPI, lo incluye y a su vez excede estos formatos tan visibles y concretos.

Cierro el desarrollo de la presente investigación tomando las palabras de Dubrovsky (2016) acerca del concepto de “trama” que utiliza para referirse a la complejidad de los vínculos que te tejen al interior del sistema escolar, hace referencia al origen de la palabra en un vocablo latino que hace alusión al grupo de hilos que, combinados y enlazados entre sí, consiguen darle forma a una tela. Me resulta una imagen muy bella la que describe la autora, para contar metafóricamente la red desde la cual deberán operar todos los actores del sistema para que alguna diferencia se produzca en el devenir de un Proyecto de integración. Y quizás sea ésta la función a construir la de la APND, en lazo con otros, y desde una posición ética y profesional que le permita sostenerse y sostener esa dirección en las intervenciones, al interior de la escena escolar; con su mirada en la Escuela toda, y por ende, en el niño a integrar.

Referencias

- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En dossier Apuntes pedagógicos, revista Apuntes. Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Baquero, R. (2016). Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales. Algunas perspectivas para pensar lo escolar. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. 49-51. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Caneda, M. (2017) Clínica de la prevención de los Problemas de Aprendizaje: intervenciones posibles. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía, 105-107. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cantú, G. (2016) La especificidad de la clínica de los procesos de aprendizaje en un Servicio de Asistencia Psicopedagógica en la Universidad. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía, 162-163. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V. (2018). Tesis: La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. Universidad de Buenos Aires
- Castel, R. (2008). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. Buenos Aires: Topia.
- CFE, Resolución 311/16. Anexo I. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.
- CFE, Resolución 3034/13. Reglamento para el desempeño del acompañante personal no docente de alumnos/as con discapacidad, incluidos en escuelas de modalidad común.
- Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. (Ley 26.206 de 2006).
- Dubrovsky, S. (comp.) (2005). La integración escolar como problemática profesional. Buenos Aires: Noveduc.
- Dubrovsky, S., Navarro, A., Rosenbaum, Z. (2005). Ilusiones y verdades acerca de la

integración en la Escuela Común. Serie: Estudios e investigaciones. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación.

Dubrovsky, S. (2012). Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. En *Revista Espacios de crítica y producción*, 49, 71-78. Buenos Aires, Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Dubrovsky, S. (2016). Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*, 215-219. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Favella, O. (2016). Trayectorias escolares integrales. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*, 76-77. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Filidoro, N. (2009). *Curso Virtual. Inclusión escolar: Sostener las diferencias*. Buenos Aires. FEPI.

Filidoro, N. (2018). *Educación inclusiva e integración escolar. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Abordaje para la plena inclusión*. CABA. Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA.

Galli, G. (2014). *Conferencia: Inclusión democrática en las escuelas. Especialización docente en Políticas de Infancia de UTE*.

Kiel, L. (2013). *Curso virtual. Un nuevo rol: el maestro integrador*. Fundación Causa Clínica.

Kiel, L. (2017). Educación – Salud: una relación que no hay. En *actas del 4to. Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva*, 532-539.

Kiel, L. (2018) *Sentidos de la inclusión*. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (comps.), *Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía. III Jornada de Educación y Psicopedagogía*, 55-56. Buenos

Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. (14 de abril de 1993). (Ley 24.195)

Lewkowicz, I. (2002). Frágil el niño, frágil el adulto. Trabajo presentado en Conferencia del Centro del Aprendizaje del Hospital Nacional Alejandro Posadas. Buenos Aires, Argentina.

Lischetti, M. (2016). La interdisciplina. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (comps.), Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía, 248. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Meirieu, P. (2009). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2013). Conferencia La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires.

Monzani, M. (2018). Interpelar la inclusión educativa y sus (entre) dichos. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (comps.), Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía. III Jornada de Educación y Psicopedagogía, 240. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Romero Acuña, M., Pereyra, C. (2018). Recuperando debates en torno a los procesos de integración –inclusión, exclusión escolar. Cuadernos de Antropología Social, 47.

Skliar, Carlos (2014) La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. Revista de Investigaciones UCM, 14(24), 150-159.

Terigi, F. (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G., Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2018). Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (comps.), Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía. III Jornada de Educación y Psicopedagogía, 102-107. Buenos

Anexos

Actividad	2020			
	3	4	5	6
Revisión Bibliográfica	X			
Elaboración del Marco Teórico	X			
Redacción de los Antecedentes	X			
Armado de objetivos e hipótesis de investigación	X			
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección		X	X	
Recolección de datos en campo			X	X
Análisis de datos				X
Discusión y referencias				X
Entrega de la tesis				X

Modelos de entrevistas -

Entrevista a la Directora:

- 1- ¿Cuándo comenzaron a trabajar en la Escuela con niños y niñas que requieren Proyectos de integración?
- 2- ¿Cuáles fueron las decisiones institucionales que tomaron para acompañar dichos Proyectos?
- 3- ¿Cuáles considera que son los mayores obstáculos con los que se encontraron y encuentran para llevar adelante un Proyecto de integración?
- 4- ¿Cómo se seleccionan a los profesionales acompañantes? ¿Quién realiza el trabajo de supervisión y orientación?
- 5- ¿Cuál o cuáles son las funciones de los maestros integradores?
- 6- ¿Qué características y-o cualidades considera que debe tener un buen maestro integrador?
- 7- ¿Con qué actores de la Institución considera que deben relacionarse especialmente los profesionales acompañantes?

- 8- ¿Cuáles son las problemáticas que surgen con los profesionales en relación a dichas funciones?
- 9- ¿Qué medidas suelen tomar para abordar y resolver dichas problemáticas?
- 10-¿Cuál es su experiencia respecto de los resultados de los Proyectos de integración? ¿A qué cree que se debe dichos resultados? ¿Qué modificaría?
- 11-¿Qué rol considera desempeñan en los Proyectos el resto de los actores que conforman el sistema escolar?
- 12-¿Podría describir algunos elementos que considere que pueden contribuir a que un Proyecto de integración se desarrolle de un modo más exitoso?

Entrevista a la Psicopedagoga

- 1- ¿Cuál es su opinión respecto de los Proyectos de integración en las Escuelas?
- 2- ¿Cuál fue su experiencia en la Institución respecto de dichos Proyectos?
- 3- ¿Cuál fue su rol dentro del Equipo de conducción para abordar y acompañar los diferentes Proyectos?
- 4- ¿Cuáles fueron las decisiones institucionales que se fueron tomando en los tiempos iniciales? ¿Cuáles creería –en perspectiva- hubieran sido conveniente tomar?
- 5- ¿Cuáles son las dificultades más habituales con las que se encuentra –desde su rol- en el devenir de los Proyectos de integración?
- 6- ¿Qué acciones fueron tomando al respecto? ¿Está de acuerdo con las mismas? ¿Qué nuevas decisiones tomaría?
- 7- ¿Cómo evalúan los Proyectos de integración? ¿Cuándo considera que ha tenido éxito un Proyecto?
- 8- ¿Quiénes son a su parecer los responsables directos de los Proyectos de integración?
- 9- ¿Cuál considera que es la función principal de la maestra integradora?
- 10-¿Cuáles son los obstáculos que suelen surgir en relación a las tareas propias de las maestras integradoras?
- 11-¿Podría establecer alguna relación entre esos obstáculos y los resultados de dichas integraciones?
- 12-¿Qué rol considera que desempeñan el resto de los actores que están comprometidos en el sistema escolar?
- 13-¿Podría describir algunos elementos que considere que pueden contribuir a que un Proyecto de integración se desarrolle de un modo más exitoso?

Entrevista a docentes a cargo del grado

- 1- ¿Cuál es su opinión respecto de los Proyectos de Integración en las Escuelas?
- 2- ¿Cómo describiría su experiencia como docente de grado en el que hay un Proyecto de integración?
- 3- ¿Cuáles considera que son los mayores problemas que surgen de dichos Proyectos?
- 4- ¿Cuál es su relación con la maestra integradora?
- 5- ¿Cuál o cuáles considera son las funciones de la maestra integradora?
- 6- ¿Cómo describiría –en su experiencia actual- el desarrollo de dichas funciones por parte de la profesional acompañante?
- 7- En el caso que se presenten dificultades, describa las mismas. ¿Podría enunciar las posibles causas?
- 8- ¿Qué acciones ha tomado al respecto? ¿Qué otras considera serían adecuadas y no ha concretado y por qué?
- 9- ¿Cómo se evalúan los resultados de un Proyecto de integración?
- 10-¿Quién o quiénes considera responsables directos del éxito de un Proyecto de integración?
- 11-¿Establece alguna relación entre las acciones, decisiones o compromiso del resto de la comunidad educativa con los resultados obtenidos en los Proyectos de integración?
- 12-¿Podría describir algunos elementos que considere que pueden contribuir a que un Proyecto de integración se desarrolle de un modo más exitoso?

Entrevista a las maestras integradoras

- 1- ¿Podría compartir alguna opinión respecto de los Proyectos de integración?
- 2- ¿Cómo se organizó en esta Escuela todo aquello que hace a las funciones, tareas, responsabilidades que comprometen el Proyecto de integración que acompaña?
- 3- ¿Cuáles considera que son las funciones de la maestra integradora? ¿Cuáles son las funciones que tiene en esta Escuela?
- 4- ¿Cuáles son los obstáculos con los que se encuentra en el devenir del Proyecto?
- 5- ¿Cuáles son los actores dentro del sistema escolar con los que suele intercambiar y compartir dichas problemáticas?
- 6- ¿Considera que dicha red es suficiente? ¿Qué condiciones institucionales cree que facilitarían su

tarea?

7- ¿Qué sucede cuando no hay posibilidades de resolver algunos de los inconvenientes que suelen surgir al interior del dispositivo de integración?

8- ¿Qué cuestiones y/o acciones institucionales modificaría?

9- ¿Establece alguna relación entre la dinámica institucional y su función?

10-¿Establece alguna relación entre su función y los resultados de la Integración?

11-¿Cuándo considera que un Proyecto de integración resulta exitoso?