

Reflexiones acerca de la figura de *maestre auxiliar* en procesos de integración en escuelas comunes

Paola Casco | UNER
paolacasco.a@gmail.com

Camila Montesino Mársico | UNER
camilamontesino95@gmail.com

Resumen

Este trabajo busca analizar la configuración de apoyo para procesos de integración educativa denominada *maestre auxiliar integradore* (MAI). Nuestra tesis central sostiene que esta figura constituye un dispositivo de acompañamiento que no escapa a la complejidad del sistema educativo. De este modo, dicho dispositivo puede reproducir lógicas normalizadoras, pero también prácticas inclusivas orientadas a los sujetos que pretende integrar. Que le MAI se convierta en un nuevo *referente pedagógico* y en una herramienta de inclusión para la institución educativa en general, depende de que adopte cierta concepción de la discapacidad y de los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: maestre auxiliar - integración - discapacidad - trama vincular - aprendizaje

Reflections about the figure of auxiliary teacher in integration processes in common schools

Abstract

This paper seeks to analyze the support configuration for educational integration processes called integrated auxiliary teacher (MAI). Our central thesis argues that this figure constitutes an accompanying device that does not escape the complexity of the educational system. In this way, this device can reproduce standardized logics, but also inclusive practices oriented to the subjects it intends to integrate. That the MAI become a new pedagogical reference and an inclusion tool for the educational institution in general, depending on whether it adopts a certain conception of disability and student learning.

Keywords: auxiliar teacher - integration - disability - plot bond - learning

Contexto y normativa vigentes

En los últimos años, el aumento de la demanda de la figura *maestre auxiliar integradore* (MAI) ha generado ciertas controversias que se evidenciaron en algunos medios de comunicación, tanto a nivel nacional como a nivel provincial. En una nota publicada el 19 de agosto de 2018 en el diario *Clarín*, se afirma que «según un relevamiento de la Secretaría de Gestión Educativa de la Nación hay 35.000 docentes integradores y de escuelas especiales, que acompañan a unos 77.000 alumnos (de nivel inicial, primario y secundario)» (Firpo, 2018). Sobre sus funciones se agrega:

(...) el maestro (o maestra) integrador, también llamado acompañante personal no docente (APND) tiene como objetivo principal acompañar a chicos con alguna discapacidad (TGD, autismo, síndrome de Down), en la asimilación de las actividades diarias dentro del aula y en la interacción con el resto de sus compañeros. No tienen cargos docentes, tampoco paritarias y son externos a la escuela aunque estén dentro del aula. (Firpo, 2018)

Estas líneas presentan un panorama nacional acerca de la figura que pretendemos analizar. El artículo periodístico permite tomar dimensión del gran número de profesionales que actualmente desarrollan esta función en el país y de la ausencia de normativas que regulan estas prácticas. También pone de manifiesto la precarización laboral de los MAI y las formas que adquiere su estar en la escuela en este contexto. Allí se describe el trabajo personalizado que realizan con los alumnos con discapacidad, tanto fuera como dentro del aula. Su diagnóstico médico habilita a las familias a demandar este acompañamiento. En Entre Ríos esta figura desató un debate acerca del organismo encargado de cubrir el salario de los docentes auxiliares. El 4 de junio del 2016, el portal de noticias *Ahora* publicaba: «para losper, no era una prestación de salud sino educativa que, por lo tanto, le corresponde asumir al Consejo General de Educación (CGE). Pero en sucesivas sentencias, la justicia entendió que esa responsabilidad sí le cabe a la obra social... Desde la obra social de la provincia se indicó que esta es una solución transitoria» (Ahora, 2016).

A pesar de dicho aumento en la demanda y de las discusiones que ha despertado, no existe una normativa específica para esta figura¹ y es, por lo tanto, la menos institucionalizada dentro de la escuela, en contraposición a figuras como, por ejemplo, la del *maestre orientadore integradore* (MOI) reglamentada específicamente por las Resoluciones N° 600/08 y N° 978/06, dictadas por el CGE. El MAI es considerado un agente externo a la institución y, en algunos casos, sus funciones se asientan en un acta acuerdo interna entre la escuela y quien cumple esta tarea.

El marco legal, desde el cual se pueden pensar sus prácticas, se organiza a partir de la perspectiva del derecho a la educación, basada en un *modelo social de la discapacidad*. Sin embargo, las prácticas y discursos que hacen al sistema educativo no pueden ser leídas solo desde dicho modelo, es decir, presentan ambigüedades. En este sentido, también aparecen huellas de un

¹ Sus prácticas pueden enmarcarse en: la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), la cual señala que se deben utilizar todos los recursos disponibles para que las personas con discapacidad tengan garantizado su derecho a la educación dentro de la escuela común y, solo en los casos en que estos no sean suficientes, la trayectoria debe continuar en escuelas integrales; la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), cuyo tratado internacional constituye un hito para el reconocimiento de sus derechos; la Resolución N° 155/11 del Consejo Federal de Educación (CFE), que define a la educación especial como una modalidad del sistema educativo; la Resolución N° 303/11 del CGE, que aprueba los lineamientos de la educación especial desde la perspectiva de la educación integral; y la Resolución N° 920/19, también del CGE, que define el sistema de evaluación, calificación, acreditación y promoción para el Nivel Primario.

modelo médico hegemónico que va adquiriendo distintas formas. Por eso proponemos como tesis central que la figura de MAI constituye un dispositivo de acompañamiento que no escapa a la complejidad del sistema educativo. Puede, por ende, reproducir lógicas normalizadoras. No obstante, se debe tener en cuenta que, de acuerdo a las formas y perspectivas de trabajo que adopte su estar en la escuela, puede suscitar prácticas inclusivas.

A lo largo de este escrito describiremos los supuestos que sostienen las prácticas educativas acerca de la discapacidad. Así, veremos cómo le MAI, en tanto configuración de apoyo para los procesos de integración, puede producir, en ciertas condiciones, intervenciones ligadas a una mirada psicopatologizante, pero también, cómo en otras puede transformarse en un dispositivo que, desde un modelo social de la discapacidad, actúa como un instrumento de inclusión.

Conceptualizaciones sobre discapacidad

La discusión teórica sobre este concepto la podemos inscribir en las investigaciones de Rosato *et al.* (2009), quienes describen la trama de normalidad en la que se inscribe toda práctica educativa. El modelo médico hegemónico está sostenido por lo que las autoras denominan la *ideología de la normalidad*. Según ellas:

(...) la ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora. (Rosato *et al.*, 2009: 96)

De esta manera, dicha ideología genera, como efecto de producción de discapacidad, un grupo social que se reconoce así mismo con tal. Se trata de entender a la discapacidad como un déficit adquirido por naturaleza, lo cual esconde su carácter social e histórico. De este modo, actúa como parámetro profesional en el que el discurso médico-pedagógico se arma de un desarrollo conceptual, metodológico e instrumental para atender y estudiar a los sujetos con discapacidad. En consecuencia, sus intervenciones generan circuitos institucionales diferenciales que otorgan un *reconocimiento inadecuado*, como dice Nancy Fraser, a través del cual no se altera el sistema subyacente que produce dicha discapacidad. Los sujetos se vuelven consumidores de prácticas profesionales que han sido pensadas, exclusivamente, para sus *diferencias*, por lo que también se constituyen como destinatarios de políticas y estrategias compensatorias.

Por otro lado, la segunda concepción a la que aludíamos refiere a la discapacidad como «una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica, y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una

disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción, y no de algo dado. Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos» (Rosato *et al.*, 2009: 92-93).

Este modo particular de entender a la discapacidad permite romper con la idea de que la exclusión deviene en razón de poseer o no una falta, un déficit del que se es propietario por naturaleza, casi como tragedia. Por el contrario, la legitimación de la exclusión se produce a través de ciertos dispositivos sostenidos en la idea de discapacidad ligada al binario normalidad/anormalidad.

Aportes de Pichon-Rivière para pensar el dispositivo MAI. La configuración de apoyo desde una mirada psicopatologizante

Los MAI suelen establecer una suerte de mediación entre los docentes a cargo de la clase y el estudiante con discapacidad. En ciertas condiciones, dicha mediación puede generar una adecuación de los contenidos y las estrategias pedagógicas a las particularidades de la persona que asiste, sin atender a las cualidades del entorno más cercano. Su intervención se produce en relación a las cuestiones explicitadas en el currículo de cada nivel y modalidad, y a las dificultades de la vida cotidiana escolar de los estudiantes. Todo esto puede verse materializado en la configuración espacial que adquieren los MAI en el aula. En este sentido, el texto de Carina Muñoz (2015) nos alerta acerca de las huellas del modelo psicopatologizante que persisten en algunas prácticas de integración. En el caso particular de los acompañantes, la autora señala el peligro de que se produzca un *aula diferencial*, es decir, que la relación pedagógica que se establece entre el integrador y el estudiante integrado sea diferente y paralela a la que se produce entre el docente que está a cargo del curso o la materia y el resto del grupo. Esto se justifica, entre otras razones, con la idea de que un estudiante con discapacidad puede perjudicar al resto de sus compañeros en relación a los tiempos de enseñanza y aprendizaje, puede ser motivo para que se *atrasen*. De trasfondo también aparece el argumento de que este *otro grupo* cumple con el ideal pedagógico moderno de homogeneidad.

(...) Podemos advertir aquí la tenacidad del sentido de «progresividad» que organiza la matriz cultural-escolar positivista normalizadora que es correlativa para la representación de la discapacidad como déficit: «darle lo que pueda». El problema es cuando esta estrategia no es un medio sino un fin en sí mismo, manteniendo el proceso de integración como "aula diferencial" en el mismo espacio. (Muñoz, 2017)

Otra de las cuestiones que evidencia este dispositivo de integración, desde una mirada psicopatologizante, es la presencia de un *modelo tutelar*, en tanto que provoca una pérdida de autonomía del estudiante con discapacidad en los procesos de aprendizaje. Esto se produce cuando los jóvenes integrados aprehenden un contenido que es procesado por alguien más que se lo facilita. De este modo, desaparecen las posibilidades de que con-

fronten ideas en un intercambio genuino con sus compañeros y docentes. En algunas situaciones, le MAI llega a tomar la palabra por les estudiantes. Se advierte el traspaso de sujetos de derechos a objetos de intervención.

El modelo tutelar también puede ser pensado desde el *par dominado-dominador* del que habla Pichon-Rivière (1989). Según el autor, el sistema capitalista se basa en relaciones de explotación, es decir, está sustentado en un aparato de dominación. En este sentido, Zito Lema señala:

Este aparato de dominación tiene sus cuadros en psiquiatras, psicólogos, y otros trabajadores del campo de la salud, que vehiculizan, precisamente, una posición jerárquica, dilemática y no dilemática de la conducta. Son líderes de la resistencia al cambio, condicionantes de la cronicidad del paciente, al que tratan como un sujeto equivocado desde un punto de vista racional. Estos agentes correctores, cuya ideología y personalidad autocrática les impide incluir una problemática dialéctica en el vínculo terapéutico, establecen con sus pacientes relaciones jerárquicas en las que se reproduce el par dominador - dominado. (Zito Lema, 2013: 82)

Cabe aclarar que no se considera que dichos efectos se reproduzcan directamente en las prácticas de les maestres, la introducción de estas categorías nos permite entender que la *cronicidad del paciente* y la *resistencia al cambio* mencionadas pueden pensarse como obstáculos, engendrados en la relación entre integrate e integradore, para que les estudiantes logren un verdadero aprendizaje. Es decir, para que se pueda establecer una relación dialéctica con el mundo (profundizaremos esta idea más adelante). Si la relación con el mundo no es dialéctica, se transforma en dilemática y genera *estereotipia*: le estudiante no puede salir del lugar de tutelado. Su adaptación al medio es, por ende, de índole pasiva. Esto puede verse, por ejemplo, en el hecho de que le sujeto responde correctamente (con la asistencia de les MAI) a una lógica escolar en la que cumple con los requerimientos que le son exigidos. Esto último no es sinónimo de aprendizaje: les integrades entienden el mundo desde la lectura de un otre que les objetiviza.

Noción de aprendizaje en Pichon-Rivière. Intervenciones de le MAI desde un modelo social de la discapacidad

Para Pichon-Rivière (1985) el *aprendizaje* se produce a partir una relación dialéctica del sujeto con su entorno. Es decir, cuando este se transforma, cuando modifica al medio y, al modificarlo, se transforma a sí mismo. De este modo, genera una *adaptación activa* con el entorno en que se desarrolla. Adaptación activa y aprendizaje constituyen, así, sinónimos. Por otro lado, en la medida en que le sujeto aprende, construye un *esquema conceptual referencial y operativo*² (ECRO). Este esquema representa, analíticamente, la internalización de las experiencias de les sujetos con un objeto o con otros sujetos.

La técnica elaborada por Pichon-Rivière que busca garantizar el aprendizaje, es decir, establecer las condiciones para que les sujetos produzcan una relación dialéctica y, por ende, una adaptación activa con el entorno, se

² Nos referimos a un esquema porque constituye una serie de nociones o ideas que buscan abarcar distintos aspectos de la realidad. Es conceptual dado que incluye conceptos que provienen de la cotidianidad del hombre (de la sociedad a la que pertenece, de las instituciones por las que atraviesa). Por otra parte, es referencial en tanto le sirve como punto de referencia para comprender e interpretar su realidad. Y, por último, es operativo en la medida en que le permite actuar sobre el mundo produciendo modificaciones que, como ya dijimos, tienen efecto sobre ellos.

denomina *grupo operativo*. Esta técnica está orientada a superar el estancamiento o estereotipia. Por este motivo, podemos pensar este dispositivo de trabajo como un dispositivo de aprendizaje. Si bien el autor ha descrito en detalle el modo en que se puede llevar adelante esta técnica y la vigilancia epistemológica que requiere, nos interesa, particularmente, retomar su carácter terapéutico. Este se hace efectivo cuando, a través de la cooperación y la complementariedad en las tareas, el grupo puede sortear las dificultades en los procesos de aprendizaje. De este modo, la heterogeneidad de sus miembros resulta fundamental para enriquecer la apropiación de la realidad. Recordemos que el objetivo principal del grupo no es la terapia. Sin embargo, la confluencia de diversas miradas acerca de un mismo objeto o situación produce un escenario propicio para transformaciones intra e interpersonales. Las diferencias de los sujetos son reconocidas y valoradas en todo el proceso compartido. En consecuencia, un sujeto puede resolver las dificultades en el aprendizaje, que ofician como un obstáculo, en la medida en que se modifique la trama vincular del grupo. Según el autor, dicha dificultad constituye un síntoma grupal, no individual: le sujeto opera como el portavoz del problema que refiere a la trama vincular.

En este sentido, si pensamos los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad, no son las características de dichos sujetos las que representan un obstáculo, sino las diversas barreras que se producen en la trama vincular de la sociedad y, de manera particular, en los vínculos con sus compañeros y docentes; trama en la que se conjugan las diferentes nociones acerca de la discapacidad, acerca de la diferencia, acerca del otro. El trabajo cooperativo de toda la clase y la complementariedad de sus diferencias permite abordar dichas barreras al margen de lógicas excluyentes, evita caer en estrategias que estén destinadas pura y exclusivamente al sujeto con discapacidad, nos invita a interpelarnos, desde el lugar docente, por un fenómeno educativo de mayor complejidad, a ampliar nuestros horizontes de análisis.

El modelo social de la discapacidad puede, entonces, bajo nuestro criterio, ser pensado desde las categorías pichonianas. Si el foco de las intervenciones que le MAI establece ya no está en las mediaciones que esta habilita respecto al sujeto integrado y su entorno, el objetivo principal será reparar en la totalidad del grupo. Por lo tanto, consideramos necesaria la conformación de una *pareja pedagógica* con el docente a cargo, ya que surge así, una estrategia de trabajo alternativa. A través de esta se puede pensar, de manera conjunta, las decisiones que hacen al proceso de enseñanza. De este modo, el MAI se convierte en un nuevo *referente pedagógico* que, lejos de ser un recurso para el estudiante, se vuelve una herramienta clave de inclusión para la institución en general.

Conclusiones

En el análisis de la figura MAI, encontramos un panorama nacional que evidencia un gran número de profesionales desarrollando esta función, la

ausencia de normativas específicas y una nueva forma de precarización laboral docente. Esta configuración de apoyo, que responde a una demanda familiar fundada en un diagnóstico médico y que se constituye como la menos institucionalizada de las escuelas, es vista como un agente externo. Sus prácticas pueden ser analizadas desde un marco legal vigente que vela por un modelo social de la discapacidad, a pesar de presentar ciertas contradicciones. Estas ambigüedades son transversales al sistema educativo en general, incluyendo a las prácticas de integración llevadas a cabo por le MAI. Por lo tanto, afirmamos que se trata de un dispositivo que reproduce prácticas individualizantes (en la mediación sujeto integrate-docente, basada en la adecuación de contenidos y estrategias a las particularidades del estudiante, estableciendo, al mismo tiempo, un aula diferencial y un modelo tutelar) pero que también actúa como herramienta de inclusión (en tanto analice los procesos de aprendizaje en el marco de la trama vincular, es decir, reparando en la totalidad del grupo). Esto último puede alcanzarse desde estrategias que fomenten un trabajo basado en la cooperación de los estudiantes y la complementariedad de sus diferencias. En este sentido, la conformación de una pareja pedagógica entre le maestre integradore y le docente a cargo contribuye a desprenderse de lógicas normalizadoras y a constituirse como herramienta inclusiva para la institución educativa en general.

Bibliografía

AHORA [en línea] (2016). Tras los fallos en contra, losper ahora cubre a maestros integradores. [Consulta: 1 de julio de 2019]. Disponible en: https://ahora.com.ar/tras-los-fallos-contra-iosper-ahora-cubre-maestros-integradores-n339914?fbclid=IwAR261NzTzVNIpGoSHYjFwVa2Ap9C-q3xtQ3qgQLQZ8pUtg_gyRrawnW_3ZF0

FIRPO, Javier [en línea] (2018). Una profesión en peligro. Conseguir un maestro integrador para los chicos con discapacidad se volvió una odisea. *Clarín*. [Consulta: 1 de julio de 2019]. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/conseguir-maestro-integrador-chicos-discapacidad-volvio-odisea_0_HkbeJUqHX.html?fbclid=IwAR30LzrPSVaUbyOGVe1yL-Co3OzLwV8O6gLS1MP2cEzEoOdy_v4lhK9QEJhI

MUÑOZ, Eda Carina [en línea] (2017). Una cartografía de la integración en educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. VII, Nº 7. [Consulta: 1 de julio de 2018]. Recuperado de: <http://www.pcient.uner.edu.ar/Scdyt/article/view/396> ISSN: 2250-4559

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

———(1989). *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología Social. Buenos Aires: Nueva Visión.

ROSATO, Ana *et al.* [en línea] (2009). El papel de la Ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. xx, N° 39. Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consulta: 1 de julio de 2018]. Recuperado de: <http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/> ISSN: 0327-5566

SPINATELLI, Jorge Salvo [en línea] (2007). *Psicología Social. Enrique Pichon-Rivière (Junio de 1907 – Julio de 1977)*. [Consulta: 1 de julio de 2019]. Recuperado de: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf

ZITO LEMA, Vicente (2013). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Cinco.

Paola Casco | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCEdu - UNER). Becaria del Proyecto "Las prácticas educativas como espacio de proyección de futuros" del Programa Nexos (FCEdu - UNER).
paolacasco.a@gmail.com

Camila Montesino Mársico | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en política y gobierno de la educación (FCEdu - UNER). Docente Auxiliar Alumna de la cátedra Educación No Formal (FCEdu - UNER).
camilamontesino95@gmail.com