

Integración escolar e inclusión social en la primera infancia

Alicia Sabó

“Cuando me aparto del mundo escrito para reencontrar mi lugar en el otro, en lo que solemos llamar el mundo, hecho de tres dimensiones, cinco sentidos y poblado por miles de millones de seres como nosotros, esto equivale para mí a repetir, cada vez, el trauma del nacimiento, a dar forma de realidad inteligible a un conjunto de sensaciones confusas y a elegir una estrategia para enfrentar lo inesperado sin que me destruya.” Ítalo Calvino (2006)

¿Por qué nos preocupa la Integración escolar en la infancia?

¿Cómo nos ocupa la inclusión social del niño?

Los que trabajamos con niños con alguna patología del desarrollo o con alguna discapacidad o necesidades de atención diferentes estamos atentos a algunas temáticas en particular, como por ejemplo la llamada integración escolar e inclusión social.

El niño que presenta dificultades en su desarrollo y/o en su estructuración subjetiva tiene hoy la posibilidad de incorporarse al ámbito de la escolaridad común, y si fuera necesario, con un acompañamiento especial (figura nueva y particular dentro del aula), para de este modo, entrar en la categoría de “alumno integrado”. Esta afirmación deberá ser confirmada a lo largo de su recorrido en esa etapa escolar.

Y nos preguntamos: integrado ¿a qué? Incluido ¿a dónde? Pero, ¿cómo está incluido? Y ¿para qué lo estaría?

Debemos pensar en el concepto de inclusión, que remite a ser y formar parte de algo. Sentirse parte integrante de un grupo o actividad social, educativa, artística, etc¹.

Pensamos a la integración escolar concebida como una “artesanía”, pensando en cada situación, niño y familia en particular, dentro de una institución única con sus respectivos ideales de niño, de familia y educación, con sus reglas, dificultades y ejes

¹ El diccionario dice sobre la palabra Integración: “Acción y efecto de incorporarse o unirse a un grupo para formar parte de él. Formar parte de un todo conformando las partes que faltan, articulándolas mediante acciones conjuntas.”

de trabajo, sus prioridades, tolerancias e intolerancias.

Los sujetos y las instituciones las portan y es necesario encontrarse con ellas, enfrentarlas y pensarlas para ponerlas a trabajar, en un intento de clarificación de las mismas para los que allí “conviven”, piensan, actúan y toman decisiones en función de las mismas. Porque estarán presentes en cada situación personal, escolar y en el entramado resultante de las interacciones entre los sujetos, en el día a día familiar e institucional.

Como cada tarea humana a emprender, la integración escolar y la inclusión social requiere de un compromiso individual y colectivo para que pueda suceder. Pero ¿comprometerse a qué? y ¿Con quién sería el compromiso?

La categoría de “alumno en calidad de integrado” coloca al niño en una situación que podríamos pensar como equivalente a un estado de “alumno de excepción”, con todo lo que esto implica (Agamben, 2002).

Esto lo hace ser parte del grupo, pero con él se realizan excepciones.

Por lo tanto, forma parte del grupo, pero a su vez, no forma parte de él de la misma forma que los demás. Paradoja que nos invita a reflexionar sobre ese nuevo espacio que se crea, a partir de ubicar a este niño en el límite, creándose así un borde. El peligro es que el niño se quede en ese borde, en esa soledad donde existe sin los otros-pares que lo rodeen, que lo acompañen y lo espejen, y por lo tanto, sin la posibilidad estructurante de identificarse con los niños de “su grupo”. Entonces desde otras posturas se podría caer, sin la intención de hacerlo, en la exclusión de ese niño, en ubicarlo en ese espacio intermedio donde forma y no forma parte del grupo. Un espacio equivalente a un fragmento, que se cierra en sí mismo, sin apertura al otro. La paradoja es quedar por lo tanto, en mitad del camino entre los demás y su existencia de niño en conformación.

En este contexto cabe interrogarnos:

¿Cómo se enmarcarían estas excepciones?

¿Qué lugar ocuparían las mismas en el grupo?

¿De qué modo se explicitaría y como se trabajaría esta situación particular con los padres?

Según cada proceso individual de inclusión e integración escolar, se planteará

cuál sería el límite de la excepción, para que el niño sea realmente parte del grupo y constituya un eslabón en la tarea cotidiana escolar. Las respuestas a estas y otras tantas preguntas que nos vamos haciendo a lo largo del trabajo con niños con dificultades, en la integración escolar e inclusión social, no las tenemos de antemano. Las mismas se irán configurando a medida que se vayan realizando las evaluaciones en cada caso y situación, pero es imprescindible plantearse dichos interrogantes y que queden claramente expuestos en cada grupo de trabajo escolar interdisciplinario, así como en el grupo terapéutico y en el trabajo imprescindible, con los padres.

En la escuela se impone la necesidad de pensar en equipo, con los diferentes profesionales que interactúan con el niño, ante situaciones cotidianas, donde se le presente alguna dificultad, sea en su rendimiento académico, así como en su integración social al grupo de pares.

En el ámbito clínico, necesitamos de algunos saberes de la medicina en los casos donde se presenta algún compromiso orgánico, así como también requerimos del encuentro e intercambio con otros profesionales que eventualmente, intervengan con el niño para tratar alguna cuestión del orden de la rehabilitación o alguna problemática puntualizada en algún déficit, sea psicopedagógico, kinesiológico, fonoaudiológico, psicomotor, etc.

También debemos pensar el trabajo con los padres, como parte del “equipo”, si bien no como disciplina, pero si como un aspecto central en la dinámica de las intervenciones que posibiliten un cambio de posición de este niño en relación a sus vínculos primordiales, a sus producciones y a su constitución subjetiva, en su devenir como sujeto de deseo. “Afirmamos que la inter-disciplina es un saber inventado que no pertenece a ninguna disciplina. Por el contrario, denuncia las fallas, la incompletud del saber y es, justamente allí donde los que se preocupan por el niño pueden angustiarse (porque no saben), debatir, intercambiar, reflexionar, re-crear y des-cubrir, inventando nuevas tácticas y estrategias inter-disciplinarias para la singularidad de cada niño y su entorno familiar” (Levin, 2000).

No nos referimos en este caso a la multi-disciplina con la que nos podemos encontrar habitualmente en las instituciones tanto escolares como de salud, o sea el trabajo en paralelo de distintos profesionales, los cuales le plantean al niño distintos objetivos, divididos y dirigidos a sus distintas “partes”, sean corporales, comportamentales, cognitivas, emocionales, fono-articulatorias, etc., sino más bien, todo lo contrario. Esta manera de trabajo con los niños puede reflejarlos, como

peligrosos espejos fragmentados, que le devuelven una imagen de sí en pedazos des-integrados, partes fragmentadas, difícilmente integrables en una imagen y esquema corporal en tiempos de su constitución como sujeto.

Cuando hablamos de inter-disciplina nos referimos a poder pensar con otros profesionales, en cada caso, para cada niño-sujeto que los ocupa, que los pre-ocupa, en las estrategias y directrices del trabajo con él y su familia, así como de las prioridades que importan para cada momento de su desarrollo y estructuración subjetiva. Esto no necesariamente implica el acuerdo de las diferentes partes comprometidas en el proceso terapéutico y-o educativo de ese niño, sino en la posición de escuchar a los otros, cada uno con sus saberes y “no saberes”, todos diferentes y específicos, algunos con ejes y lineamientos teóricos que no coinciden entre sí, pero siempre intentando llegar a un planteo ético, donde se hable de lo que cada uno considera más importante para ese niño, en ese momento. “La inter-disciplina solo existe cuando el saber de cada disciplina, sea clínica, terapéutica, pedagógica o educativa, no alcanza para comprender la problemática del niño y su familia. Es ese no saber, el desconocimiento, el que produce invoca la inter-disciplina con el objetivo de construir y habitar un nuevo saber no sabido por nadie, por ningún profesional, ni ninguna disciplina” (Levin, 2000).

Integración escolar, algunos interrogantes

Nuestros interrogantes centrales como ejes de trabajo giran en torno a:

- El lugar que ocupa el otro-semejante en el proceso de integración escolar.
- La importancia que tiene para la constitución subjetiva del niño poder construir un lazo social con un par.
- La labor, en este caso, de la docente a cargo del aula, y la función de la maestra integradora.
- La importancia de la disposición institucional de integrar niños con dificultades en su desarrollo y necesidades educativas especiales.
- La función que cumple la actividad en el marco grupal, a la par con los otros niños para que se desarrolle una experiencia significativa en ese proceso de integración e inclusión.

Juana tiene 4 años y está en la sala de 3 años (una sala de niños más o menos

de un año más pequeños que ella). Su experiencia con otros niños hasta ahora es la de haber realizado junto a su madre durante dos años (cuando tenía 2 y 3 años), grupitos rodantes con una maestra y con un pequeño grupo de niños (5 o 6 niños) en la etapa de deambuladores, entre uno y dos años. Juana comenzó a caminar autónomamente a los dos años. Tiene un diagnóstico de síndrome de Down.

Llega a la sala, mira a su maestra y se queda en un rincón. Mira a los otros niños con la cabeza gacha, no habla. Cuando su maestra se dirige a ella, la mira a los ojos con atención, la escucha y va a donde la invitan. Por momentos se la ve muy atenta a las escenas que allí transcurren, aunque pasiva frente a los estímulos, y en otros parece distraída.

Juana habla con sus padres y familiares en “su idioma”, aclara su mamá. Ellos, en especial la madre, la entienden. Ella, su mamá, ante cada fonema que la niña emite, inmediatamente traduce esos sonidos a los demás, conformando un mensaje dicho con sus palabras.

La niña presenta problemas fono-articulatorios, los cuales le generan gran dificultad para la expresión oral y posterior comprensión por parte de los demás. En general no habla fuera de su casa, solo lo hace con su familia o con los profesionales con los que realiza tratamientos desde muy pequeña. Esto implica problemas para la comprensión del lenguaje hablado en todos los que escuchamos y vemos su gran intención comunicativa de forma oral, y no logramos comprenderla del todo.

La maestra integradora y la maestra del aula tendrán que construir una relación singular, a partir de una experiencia de intimidad y complicidad, donde circule el afecto necesario para poder constituirse en nuevos espejos de su subjetividad, donde verse reflejada como niña, para lograr entonces, un lazo significativo con ella.

El desafío de las docentes es lograr ser espejos que le devuelvan una imagen diferente de la cual partió, enriquecida, con nuevas marcas y aprendizajes tanto para Juana como para las mismas profesionales.

¿Podrá aventurarse un docente o un terapeuta a experimentar cambios, a partir del encuentro con un niño y sus dificultades, como Juana?

El riesgo siempre latente, sería quedarse “pegadas” en una relación simbiótica, maternal, en la cual las dos queden fusionados, sin producir una diferencia. Vamos en busca de verdaderos acontecimientos en las experiencias escolares, que

produzcan huellas nuevas, imprescindibles para generar el interés por lo nuevo, lo desconocido. La curiosidad infantil es necesaria para llegar a aprehender a incorporar a una red significativa para el sujeto-niño, las vivencias y contenidos que se desarrollan en el aula.

Que el niño pueda reconocerse en el amor de sus miradas, en la apuesta por su ser en construcción y la de su imagen en constante cambio, generándose entonces la posibilidad de la experiencia del doble espejo, en la intimidad de la escena del entre-dos que las refleja, nombrándolas a la vez que diferenciándolas.

Así Juana podrá reflejarse en el espejo que su maestra logre construir con ella, para que pueda sostenerse en la imagen que su maestra le devuelve. Solo así podrá ser “sostén” y puente entre su subjetividad y los otros niños y adultos que la miran. Ese puente podrá armar una ligadura entre aquello que se le demanda y lo que ella puede producir, entre las miradas enigmáticas de los otros y la angustia de sentirse diferente.

Con esta escena compleja se encuentra Juana cada vez que “no dice” (no responde verbalmente) aquello que le piden, o que “no sabe” algo que le demandan, o cuando “no le sale” lo que a los otros niños sí. En esta situación cotidiana escolar, donde ella se ve confrontada constantemente a sus dificultades y diferencias, a las demandas y a lo que se espera de ella, ¿qué le pasa a Juana?

Integración escolar para todos los niños: el derecho a necesitar otra escolaridad

“En la otra escolaridad, la producción de cada niño (sea ella un nuevo gesto, una palabra diferente, un dibujo perspicaz, un extraño collage, una actitud postural, una canción novedosa o una mirada conjetural) tendrá que estructurarse jugando como un espejo, cuya función, al tiempo que lo refleja imaginariamente, lo refracta simbólicamente fuera del cuerpo discapacitado, del síndrome, del débil mental, del deficiente o del “especial” (...) El sujeto niño aparece solo si le suponemos un hacer, decir, crear, escenificar más allá del cuerpo, de la organicidad, de la deficiencia sea cual fuere su causa. Ese saber supuesto no lo sabemos, solo existe cuando se crea en el gesto actuante del acontecimiento, al dejarnos sorprender y asombrar por él; sólo allí se asoma un niño que podrá abrirse al múltiple campo del deseo de saber (...) Es el desconocimiento el que funda el deseo de saber”. (Levin, 2000).

Todos los niños requieren de una mirada especial, particular y única para

crecer y ser, pero algunos lo requieren en mayor medida, diferente a lo que habitualmente reciben, siempre ellos piden ayuda. Pero sus miradas, posturas, gritos, llantos, desatenciones ¿son leídas como demandas?

Pedro no juega en el patio, se queda en un rincón mirando a los otros niños sin más, Andres salta, corre y no para de recorrer el espacio a toda velocidad, en ese recorrido tira algún objeto, se lleva a alguien por delante. Sandra llora varias veces al día y las niñas le dicen llorona y ya no quieren jugar con ella. Ariana se sienta en el arenero, toma una pala y recoge arena para llenar un balde con ella, luego trasbasa la arena de un balde a otro y la vuelve a arrojar. Así lo hace una y otra vez, cuando otro niño se le acerca lo empuja, lo mira seriamente y en ocasiones le dice: "Andate".

Juan sabe la letra de varias canciones "de grandes" y las maestras le piden que las cante uno y otra vez, y él vuelve a cantarlas. Lo hace con una perfección asombrosa, pero en el rincón de bloques no tolera que otro niño le diga algo porque según él dice a los gritos: ¡¡Me desconcentras!! Y si el niño insiste él se enoja mucho, le pega con un bloque de madera en la cabeza, intenta arañarlo y tirarle de los pelos.

Todos estos niños ¿necesitan un proceso de integración escolar? ¿De qué otras maneras puede un niño demostrar su angustia?

De múltiples modos. Permaneciendo en silencio, quedándose quieto, escupiendo, tirándose del pelo, rompiendo las producciones de otros niños, saltando sin cesar, no cumpliendo con la consigna, haciendo justo lo contrario de lo que se espera de él, desatendiendo...y todas son producciones suyas, que dicen, que hablan, que convocan a quienes quieran escucharlas y mirarlas. Demandadas de amor, de mirada, de paciencia, de apuesta por él, de preguntas abiertas para pensar y compartir con otros.

Integrar, incluir, convivir, alojar y tantas palabras que se usan en los textos que tratan esta temática, nos hacen pensar en semejanzas y diferencias, en decisiones institucionales, en trabajo en equipo, en estrategias conjuntas y en atreverse a poder discriminar.

Discriminar lo que cada uno necesita, lo que nos dice un niño con sus síntomas, con su sufrimiento. Es discernir, separar, distinguir una cosa de otra. Pensar en cada uno, para no correr el riesgo de incluirlos en la masa de la supuesta armonía anónima y globalidad generalizante de lo que se espera de la infancia actual, como concepto general de integración escolar e inclusión social. En esa idea general

y amplia de los niños, ellos como sujetos, se pierden y muchas veces, comienzan a ocupar otro lugar: lugar de objeto a educar, a integrar, a socializar, a investigar... En este sentido y según la escena antes descrita, ¿dónde y cómo ubicaríamos a Juana y sus dificultades?

¿Todo niño es integrable? No de cualquier manera ni a cualquier costo

La integración a la escuela de un niño con problemas en el desarrollo y en la estructuración subjetiva no puede ser tomada como totalidad, como respuesta a la angustia. No puede pensarse de una vez y para siempre, ni puede abarcar “a pres coup” todas las etapas. Si decimos que en la clínica y en la educación hay que pensar el caso a caso, también pensemos entonces, que debemos pensar la integración del niño “etapa por etapa”.

La integración escolar no puede ser pensada como modalidad o estrategia de trabajo, como manera de manejarse en todos los casos ni todos los días, porque en ese caso, pasaría a ser una técnica, una receta o “bandera” y esto dejaría al niño relegado a un lugar secundario. Pasaría a ser “eso” lo más importante, la prioridad y con ello se podría explicar cómo realizarlo y qué es lo que el chico integrado necesita.

Esta situación estaría extrayéndolo de la historia que lo nombra y le da identidad, como si acaso esto fuera posible. A partir de su historia como sujeto en una trama familiar-vincular, reproduce ese modo de existencia en este otro lugar, cotidiano y de exposición para él, que es la escuela.

Lo que vive en la escuela debería transformarse en un acontecimiento para él, lugar de reconocimiento y de encuentro con espejos reflejantes de su ser infantil, con otros pares en la escena cotidiana. Por lo tanto, no todo se puede anticipar, respondiendo a la modalidad insitucional, encajando en ella como en un molde al que adaptarse, ya que esto no permite pensar y obstaculiza la posibilidad de decidir estrategias para cada uno, según su situación singular, en ese momento y lugar. Una escucha, una mirada que logre discriminar aspectos, sensaciones, ideas para pensar con otro y en esa diferencia trazar un accionar particularizado según cada situación lo amerite. Discriminar lo que necesita el alumno, los padres y la familia, los profesionales y maestros es, en primer lugar, ser escuchado por los otros.

De ese pensamiento conjunto, en equipo, maestro de aula, integrador,

dirección y profesionales a cargo, se podrá diseñar una estrategia de intervención o idea a aplicar o probar, para acompañar y estimular al niño en la experiencia que produce. Así en su proceso, armar un puente entre sus recursos y lo que se le demanda, entre él y sus pares, entre el niño y la familia.

Pensar la integración escolar como una ética es sostener una posición frente al niño y sus particularidades, a su modalidad de dar a ver sus dificultades y su sufrimiento. Este modo de comprender el que-hacer interdisciplinario nos permite flexibilizar el pensamiento y abrir nuevos interrogantes que de otro modo no aparecerían.

El pensar en equipo nos abre la vía para considerar qué nos está pidiendo el niño, qué le podemos ofrecer y los espacios de encuentro a abrir para construir juntos, una puerta posible de abordar el día a día escolar.

Lo propio de la existencia se define en la diferencia

No es sin diferenciar a cada uno, desde donde el maestro puede actuar. En esa diferencia existencial puede operar una intervención que facilite al niño el arriesgado juego de exponerse a producir siendo mirado, medido y evaluado constantemente por los demás.

La obligación de “encajar” a los niños en la modalidad institucional no permite pensar en cada caso y obstaculiza el decidir estrategias para cada cual. Esta modalidad rige también para los maestros, que al tener que “encajar”, ser parte de una institución “adaptándose” a ella, en ocasiones, no logran una modalidad de docente propia y por lo tanto, la posibilidad de posicionarse en un lugar desde donde mirar, descubrir y “hacer brillar” las características individuales de cada alumno.

Es desde ahí que el niño podrá aparecer en escena como sujeto, mostrando aquello que necesita y de lo que es capaz, y si efectivamente es escuchado y “tomado” por el docente, logrará producir y responder a la demanda del otro-medio escolar y lo hará desde su historia personal, pero, a su vez, escribiendo una nueva narración de la misma. Esta experiencia de existir para otro que lo toma como sujeto en acto, y que lo acompañará a producir aprendizajes pedagógicos-sociales, dentro del proceso socio-educativo, podrá así tornar a “lo escolar” en un verdadero acontecimiento en su vida.

Paradójicamente, la exigencia para los niños con mayores dificultades, tanto

en el vínculo con los demás como en su producción escolar, es mucha y aumenta en la medida que más se ven sus diferencias y dificultades.

“Yo diría hoy que eso a lo que estamos constreñidos a llamar “sujeto”, a falta a veces de otro término para designar a un existente singular expuesto al mundo, no “es” nada que pueda tratarse como el sujeto de atribuciones posibles (X es grande, morado, erudito, orgulloso...) sino que “es” solamente en el movimiento que lo expone al mundo, es decir, a las posibilidades de sentido. (...) Dicho de otro modo, lo que adviene es que el existente se deshace de toda pertenencia, asignación y propiedad para enviarse, dirigirse, dedicarse a... nada distinto del hecho mismo de existir, de estar expuesto a reencuentros, a sacudidas, a encadenamientos de sentido. Cada vez, es un “advenir”, un “producirse”, y un “jugarse”, en el que seguramente puede reconocerse un “sí mismo” pero solo reconociendo al mismo tiempo que ese “sí mismo” (ese sujeto) se encuentra infinitamente alejado, arrojado detrás y delante, por el choque mismo del “advenir” (Jean-Luc Nancy, 2014)

Dos ejes fundamentales en la escuela: el proceso enseñanza-aprendizaje y la integración social

La integración escolar está atravesada por dos ejes fundamentales, como mínimo, que se entrecruzan sin cesar: el eje enseñanza-aprendizaje y el eje social.

Entendemos por eje enseñanza-aprendizaje a aquel que requiere de un saber docente a transmitir a un otro-alumno, donde se apueste a cumplir con tal o cual objetivo educativo, adecuando cada contenido que resulte dificultoso o inaprensible para los niños en cuestión.

La importancia del otro-maestro en el acto de la transmisión radica en “no saberlo todo”, en ubicarse en una posición “en falta” con respecto al otro, lo cual le otorgará al niño un lugar de sujeto deseante. Esto también ubica al docente en un lugar deseante, de apertura a nuevas demandas. Así será el maestro el que desee, en la escena entre-dos, que el niño se interrogue, curioso y configure su propio objeto de conocimiento encontrándose con él, acompañado así por su maestro en este recorrido.

Al ubicarse de este modo, el profesional jugará la capacidad y el arte de transformar la dificultad en desafío. La posibilidad de cambiar y adecuar el ritmo y modo de transmisión y presentación, pensando en ese niño, en cada uno. El niño irá “probando” o ensayando distintas posibilidades de hacer, modos de intentar e

inventar su forma de aprehender ese contenido, esa experiencia y hacerla suya.

“Jugar-se” a...Por ejemplo: Una docente de sala de preescolar podría plantear a los niños: “¿Probamos hacer esto de esta manera, qué les parece?” O preguntarles: “¿Y vos qué pensás, cómo podemos hacerlo?” “¿Sabes que no sé hacer esto, vos sabés?” “¿Me podés ayudar?” “¿Nos inventamos una manera de (...) a mi no se me ocurre, y a vos?” “¿Dale que somos investigadores?, ¿o químicos?, y... ¿si somos exploradores...?” “¡Ufff! ¡Qué difícil, no sé! ¿Cómo hago esto, Juana?”

Es fundamental construir y desarrollar esa metodología y estrategia dentro de un escenario y una escena infantil donde lo ficcional, la escena del “como si”, sea la estrella principal. Los niños deben ser los protagonistas de las mismas haciendo uso de su imaginación, agudizando su fantasía y construyendo sus propios pensamientos.

La posibilidad de desdoblarse y “ser otro”, construir un personaje en donde apoyar su “actuación de ser” y probar maneras de hacer, de mostrar-se y jugar la mirada del otro en ese acto, genera nuevas escenas “entre-dos”, donde el niño resignifica las huellas, marcas de su naciente existencia. Esos vínculos tempranos que en cada escena vuelven a nombrarlo, renovando su ser sujeto.

En estas escenas, el docente también puede aprehender, transformarse en el encuentro no esperado ni calculado con el niño.

El eje social implica dimensionar la importancia de los otros en el día a día escolar del niño. Proponemos a la escuela como el lugar estructurante de la subjetividad del niño, marcado por los lazos sociales que allí se construyen, como lugar de identificación y a la vez apertura a nuevos espacios que, de otro modo, no podría conquistar.

Es central la socialización para el niño y si este objetivo no se cumple, el niño no pondrá en juego el deseo de saber, la pasión por la ignorancia y la compulsión a la exploración, tarea apasionante en la infancia. Entonces, si esto no sucede, se habrá construido un lazo anónimo, indiferente al otro y a los otros, y así la integración e inclusión escolar no se habrá cumplido.

¿Es posible socializar a un niño a través de la adecuación curricular, sin considerar la relación con los otros? ¿Se puede agrupar a un niño sin que el pertenezca a ese grupo?

Un niño con problemas en el desarrollo y en la estructuración subjetiva puede estar supuestamente integrado, concurrir al establecimiento escolar con una docente integradora y, sin embargo, no socializarse. Paradójicamente se reproduce una y otra vez el siguiente escenario: los niños jugando entre ellos o haciendo alguna actividad (dibujo, lectura, escritura, etc.) y el niño “integrado” con su propia docente (si la hay) haciendo otra cosa, aislando-se en la obscena y siniestra experiencia de estar “integrado”, pero excluido de la socialización que implica la experiencia compartida. Integrar, entonces, se puede transformar en un dispositivo pedagógico, de poder, de vigilancia y control sobre la experiencia infantil de un niño diagnosticado como “diferente”, “trastorno general”, “deficiente”, “desatento” o “discapacitado.”

Nos planteamos la integración escolar como un espacio, un tiempo y lugar donde se potencian y multiplican los sentidos, donde se abre, anticipa y promete el pensamiento, la inteligencia en el cuerpo afectado de afecto. Esta experiencia límite, relacional y social motoriza el deseo, crea experiencia infantil y produce plasticidad simbólica. Para esto, la maestra del aula y la maestra integradora cumplen una función fundamental.

En ocasiones posicionadas como otro que auxilia y coloca su cuerpo en la escena según sea necesario y a la vez siendo puente entre el niño con sus dificultades y los demás (maestros, pares, etc.). Si bien será la maestra integradora la convocada para cumplir esa función, la maestra del aula deberá ser la maestra de todos, si realmente queremos que ese niño se sienta parte del todo-aula. Pertenecer a ese grupo implica “mirar” hacia el mismo lado, a la maestra, al objeto que se muestre en esa actividad, al que da la consigna, a los otros-pares-compañeros de clase. Y a veces, el niño integrado no puede solo. Necesita de ese otro que le de la mano, lo guíe, le ofrezca una pista, lo acompañe o solo esté a su lado, o lo mire para transitar mejor ese momento.

Frente a un estímulo dado, el niño debe atenderlo, comprenderlo y apropiárselo, para poder luego incorporarlo, re-significar-lo y evocarlo o hacer uso de él, según sea lo que se le pida o la actividad que se esté realizando, siempre y cuando se ponga en juego allí un enigma deseante. Dice Benjamin “...los niños caminan des-acompañados, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única. Realizan cada movimiento como si fuera el que les abre la puerta de un nuevo mundo (...). Para el niño cada cosa, cada juguete, cada estampilla, cada libro, cada hormiguita que se le puede cruzar por el camino, guarda la posibilidad de un mundo en estado de promesa...”

Y esta promesa quedará bloqueada ante la imposibilidad de encontrarse reflejado en los espejos de los otros que lo miran...si es que estos no lo ven.

La gran tarea docente consistirá, entonces, en hacer comprensible, atinada y brillante la producción que cada niño realice, colocándose allí en una escena conjunta, en la intimidad del entre-dos, niño-maestro, confirmando el doble espejo reflejante de su subjetividad y refractando las dificultades y límites que empobrecen su presentación en la escena como sujeto en producción y construcción.

Muchas veces, la docente deberá producir una experiencia donde, a consecuencia de este proceso, armar un entrecruzamiento entre la producción lograda por el niño y la de los otros niños. Para que cada producción, sea cual fuere, pueda ser tomada, valorada y puesta en escena, jugada en el escenario escolar y en la escena áulica.

“La cultura exige que la pulsión se ordene en torno a reglas, normas. Renuncias parciales de lo pulsional en pos de la socialización. Pertenecer a un grupo, estudiar, crear, son acciones que le permiten al sujeto ordenar su deseo, tematizarlo. Esa sujeción a la norma implica sufrimiento para los sujetos, implica efectos.” (Cuevas, 2011).

Integración escolar, inclusión social

Conceptos que responden a una ideología que implica una misma posición frente a otro diferente, un valor, que invita a la convivencia y al enriquecimiento mutuo. Pensarse frente a un otro distinto es un ejercicio al que todos los días nos enfrenta la sociedad, la vida cotidiana en la calle, en las instituciones, y en la familia. Pero, paradójicamente la educación comienza y tiene su sentido en sus inicios, alrededor de la idea y del profundo espíritu de homogeneizar, de emparejar y “armonizar” a todos los niños (y adultos) y que en este “parecerse”, en relación al saber y a comportarse parecido, casi igual, se conformaría una sociedad más uniforme, más “pareja” (por lo tanto, más fácil de manejar y de controlar).

El método de enseñanza era uno, igual para todos y los niños debían adecuarse rigurosamente a esta manera, a un mismo espejo igual para todos donde verse reflejados sin otra opción y sin cuestionarlo (eso era severamente castigado), borrando así sus diferencias, sus intereses particulares, necesidades e inquietudes, aunque sus historias familiares fueran todas diferentes y únicas.

Si bien la idea de la educación es “honorable” -pensándola como un lema:

educar, dar herramientas a los niños para convertirlos en seres con más recursos para su presente y su futuro- presenta, sin embargo, a su vez, aún hoy, esta otra contracara: la idea de unificación, el intento de borramiento de las diferencias, y la convicción de que se debe educar forzando a los educandos a entrar en esos códigos predeterminados, en los criterios ya decididos para todos los niños por igual, intentando por todos los medios, su entrada en el sistema de producción y consumo establecido.

A partir de cuestionarse y cuestionar estas ideas, algunos comienzan a proponer-se y a proponer que sean respetadas las particularidades de cada cual y rescatadas las diferencias entre los niños (que saltan a la vista de cualquier buen espectador sensible).

Se plantea así un nuevo modo de mirada y de escucha, que fue tornándose cada vez más presente en los discursos institucionales, entre los maestros, así como entre los profesionales que se dedican a pensar e intervenir en las diferentes áreas relacionadas con la infancia, sus producciones y las problemáticas cotidianas que los interpelan. Tanto en nuestro país como en otros, se plantea cada vez con más fuerza la importancia de pensar que cada uno como uno que necesita de una mirada particularizante. Ese derecho es una premisa a ser respetada y cuidada por quienes dedican sus días a los niños y adolescentes y sus sufrimientos.

Nuestro país, con una población tan variada, llamada socialmente y con orgullo “crisol de razas”, reflejaría ni más ni menos que el respeto y la riqueza de las diferencias ya existentes en cada grupo cultural, subgrupos varios en nuestra sociedad, innegables por cierto. Y, entonces, ¿por qué tanta dificultad para llevarlo a cabo?

Los conflictos de la sociedad y de los adultos que la conforman impactan directamente en los niños, que escuchan, que sienten, que viven en los senos familiares estas resistencias, estos miedos a la “mezcla” con lo diferente. Es desde nuestra sociedad tan contradictoria, donde se conforman las instituciones y se forman los maestros y los directivos, que luego se comandan y marcan los ejes ideológicos de trabajo, y los lineamientos con los que se van a manejar los maestros y el personal en general en relación a los niños, y en particular, a los niños con mayores dificultades en su desarrollo y estructuración subjetiva.

La inclusión social implica un esfuerzo general de incluir lo particular y diferente en el devenir cotidiano comunitario

El respeto y adecuación de las propuestas al que tiene diferentes tiempos, otros intereses y maneras de hacer y pensar, es la práctica nuclear de la vida en sociedad, en grupo y en democracia.

Entonces,

¿Por qué resulta tan ajeno?

¿Por qué implica un esfuerzo a veces insostenible?

En el aula se vive una pequeña porción de la problemática social y comunitaria donde sus gobernantes y administradores son los maestros y directores institucionales. Ellos están incluidos en el sistema, en esa pequeña sociedad-escuela, con sus ejes de trabajo, sus reglas, flaquezas y maravillas. Pero ellos solos, no pueden. Solo es posible su tarea sostenida en las legalidades que la envuelven, comunes a otros que acompañan la tarea diaria y el andar de sus alumnos, por su desafiante camino cotidiano.

Alicia Sabó

Licenciada en psicología. Psicomotricista. Especialista en clínica de la primera infancia y estimulación temprana. Psicoanalista. Docente universitaria. Orientadora familiar. Especialista en el trabajo con bebés, niños y jóvenes con plurideficiencias. Profesora de educación pre-escolar. Especialista en inclusión escolar. Docente y conferencista invitada en Argentina y en el exterior. Ex directora-docente de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y problemas de la infancia, de Buenos Aires. Supervisora y capacitadora clínica y educativa en Argentina y en el exterior. Autora de artículos dedicados a problemáticas de la infancia, la adolescencia y la familia, el juego, trabajo con padres, diagnóstico, inclusión escolar y social y trabajo institucional e interdisciplinario. Directora - docente de la Escuela de Formación en Infancia, Adolescencia y Familia, de Buenos Aires.

Bibliografía

Agambem, G., *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo (Homo sacer III)*, Valencia: Pre-texto, 2002.

Calvino, I., *Mundo escrito y mundo no escrito*, España: Ediciones Siruela, 2006.

Cuevas, V., *Relatos de integración. Perspectivas psicoanalíticas sobre los procesos de integración*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.

Freud, S., *Psicología de las masas y análisis del yo*, Buenos Aires: Amorrortu, 1994.

Jean-Luc, N., *¿Sujetos?*, Buenos Aires: Letra Viva, 2014.

Levin, E., *Discapacidad clínica y educación: Los niños del otro espejo*, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 2000.

Levin, E., *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.

Levin, E., *Pinochos: ¿marionetas o niños de verdad? Las desventuras del deseo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.

Sabó, A., *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*, Complidadores: A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas. Capítulo 14: *El juego: escena primordial en la infancia*: NEU Universidad nacional de San Luis, 2012.