



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Untoiglich, Gisela; Cerredelo, Rocío Analía; Gómez, Miriam Fabiana; Rappa, Yanina
De inclusiones y exclusiones

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22,
núm. 3, 2017, Septiembre-Diciembre, pp. 357-369
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220300003

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572063482003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

De inclusiones y exclusiones

On inclusions and exclusions

Gisela Untoiglich¹
Rocío Analía Cerredelo²
Miriam Fabiana Gómez²
Yanina Rappa²

Resumen

Este trabajo realiza un recorrido por el surgimiento de la educación especial en el contexto argentino como un modo de responder a la demanda de inclusión de todos los niños y niñas al sistema educativo. Asimismo, plantea la contracara de la exclusión. La extensión de la obligatoriedad de escolarización y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación. Cada vez comenzaron a aparecer más niños y niñas con serias dificultades en la estructuración de su subjetividad, con graves problemas para apropiarse del lenguaje y vincularse con los otros, a los cuales el sistema educativo tenía que brindarles un lugar que los aloje; es así como se crean los Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos, dentro de la modalidad de educación especial. Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos, es una sigla referida a Centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares. Era necesario inventar otro modo de estar en la escuela, otro modo de ser alumnos. El trabajo con los niños y niñas con dificultades en la estructuración subjetiva requería de una reformulación institucional, que reemplazara el ideal normalizado de la institución, el “para todos lo mismo” que no contemplaba lo singular del sujeto, por una escuela que con el nombre de Centro Educativo se convirtiera en una institución diferente y particular para cada niño. Abordaremos estas cuestiones a partir de un estudio de caso único acerca de un alumno del Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos. Toto es un niño de 7 años que llegó a este centro derivado por la Escuela de recuperación, presentaba desbordes psicomotores continuos y serias dificultades en la expresión verbal. Las intervenciones que se realizaron en el Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos le permitieron armar una trayectoria escolar diversa.

Palabras clave: Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos. Educación especial. Estructuración de la subjetividad.

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Departamento de Posgrado. Independencia 3065, Buenos Aires, Argentina. Correspondencia a nombre de/Correspondence to: G. UNTOIGLICH. Email: <giselauntoiglich@gmail.com>.

² Ministerio de Educación, Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares, Area Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.

Abstract

This work takes a journey through the emergence of special education as a response to the demand for inclusion of all children in education in the Argentinian context. Also, it brings up the other side of exclusion. The extension of compulsory schooling and the recognition of persons with disabilities as subjects of law put the need to define specific policies to ensure their education in the center of concerns. More and more children appeared with serious difficulties in structuring their subjectivity, with serious problems to appropriate the language and link up with others, to which the educational system had to provide a place. This is how the Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos is created, in the form of special education. Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos is an acronym that refers to educational centers for children in unique times and spaces. It was necessary to invent another way of being in school, another way of being students. Working with children with difficulties in structuring opinion required an institutional reformulation that replaced the ideal standard of the institution, "the same for all", that did not contemplate the singular subject, with a school named Education Center that became a different and unique institution for each child. We will approach these topics, beginning with the study of a single case concerning a pupil of the Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos. Toto is a 7-years-old child that arrived at the center referred from a remedial school suffering from continuous psychomotor crisis and deep difficulties in verbal expression. The interventions of the Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos allowed him to build a different school path.

Keywords: Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos. *Special Education. Subjectivity building.*

Introducción

El sistema de educación especial en el contexto argentino³

La Ley n° 1420 de Educación común, sancionada en el año 1884 en la Argentina, tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo argentino, lo cual era una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones de la gran cantidad de inmigrantes. Esta ley planteó la división del sistema educativo en dos subsistemas: educación común y educación especial.

Sin embargo, la formalización de la educación especial en Argentina surgió al inicio del siglo XX, cuando se estableció la obligatoriedad de la enseñanza elemental

para todos los niños. A partir de esta decisión política, comenzaron a encontrarse con alumnos que no podían seguir el ritmo del resto de sus compañeros y, por lo tanto, surgió la necesidad de adoptar procedimientos diferentes y de clasificar a los alumnos según su supuesto nivel de inteligencia.

Durante la primera mitad del siglo XX, el concepto de deficiencia incluía las características de innatismo y la estabilidad a lo largo del tiempo. Las deficiencias de las personas se debían, sobre todo, a causas biológicas, que se originaban al comienzo de su desarrollo, siendo difícilmente modificables posteriormente. Por ello, se pensaron instituciones especializadas en la atención de personas con deficiencias (ciegos, sordos y retrasados mentales); cabe señalar que la atención tenía un carácter más asistencial

³ Este es un texto confeccionado por profesionales que de maneras distintas trabajan en el Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos n° 3. Las personas sobre las que hacemos referencia en este escrito están protegidas por el secreto profesional.

que educativo. El resultado era el aislamiento y la segregación de todos aquellos que portaban diferencias significativas (Angelucci, 2013). La educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía énfasis en el déficit y se apoyó sobre la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos diferenciados. Las escuelas alojaban a personas con discapacidades de manera heterogénea; no se hacían distinciones.

En los años 1940 y 1950 se iniciaron cambios importantes: se comenzó a cuestionar el origen y la incurabilidad de los trastornos, a la vez que se abrieron con más fuerza las previsiones ambientalistas respecto a la deficiencia.

A partir de los años 1970 se produjo un cambio en la educación especial, un movimiento a favor de “la normalización e integración” (hay un tránsito del modelo clínico, al modelo pedagógico, llevándonos a una nueva manera de entender la discapacidad y la educación especial). Todos estos factores se han ido constituyendo en otro modo de comprender la discapacidad desde la perspectiva educativa; a nivel terminológico, con la construcción de la categoría “alumnos con necesidades educativas especiales”, y a nivel práctico, con la realidad educativa de la integración; es decir, entramos en el modelo pedagógico de la normalización. Se realizaron integraciones escolares de niños con necesidades educativas especiales, principalmente de origen sensorial y motor, en casi todo el interior del país, en zonas rurales y en diversas ciudades. Aunque en su mayoría se trataba de integraciones espontáneas, porque no formaron parte de un plan general nacional o provincial pensado para formalizar la integración escolar, quedando sujeto a la voluntad de cada docente y cada escuela.

En 1990, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se produjo un movimiento hacia la educación inclusiva, cuyo

objetivo era reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990).

Tres años después, en 1993, la Organización de las Naciones Unidas (1993) aprobó la Resolución A/RES/48/96 sobre Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En ella, se apostaba por una educación sensible a las diferencias, propiciando las máximas habilidades comunicativas y la independencia para estas personas, situando la responsabilidad en el personal de la escuela, los recursos y materiales de la comunidad educativa.

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura organizó en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que recogía las siguientes conclusiones sobre los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales: - Derecho a la educación, teniendo la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. - Cada uno tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje diferentes. - El sistema educativo debe responder al principio de individualización, atendiendo a las características individuales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995).

Uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es: Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (Argentina, 2006). La definición de la Educación Especial como modalidad implica brindar a los alumnos y alumnas con discapacidad, más allá del tipo de escuela a la que asistan, una clara pertenencia a los niveles del sistema.

¿Cómo pensar la inclusión más allá de la modalidad? ¿Cómo pensarse incluido en el sistema desde la modalidad de escuela especial? En la actualidad esos son los debates que atraviesan la agenda de la educación especial.

La extensión de la obligatoriedad de escolarización y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación y sus trayectorias escolares completas, tal como lo expresa el Capítulo VIII "Educación Especial" de la Ley de Educación Nacional Argentina (Argentina, 2006, p.3):

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema.

Según dicha ley, la educación especial sólo asiste a niños con discapacidad (entendiendo por discapacidad la falta o limitación de alguna facultad física o mental que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de una persona). Actualmente, la Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común, un más allá del concepto de discapacidad. Lo que nos lleva a interrogarnos: ¿Por qué no pueden ser abordadas en escuelas comunes inclusivas? ¿Cuál es la especificidad de la escuela especial?

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso N del artículo 11 de esta Ley de Educación Nacional (Argentina, 2006). Entendemos por inclusión el principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una

construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos y todas. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y motivaciones para el aprendizaje.

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. ¿A qué llamamos exclusión, a quedar por fuera de qué? ¿Quedar excluido del sistema educativo o quedar excluido de una modalidad por un momento específico de la trayectoria educativa de un niño? ¿Llamamos exclusión de la escuela común cuando se piensa el pasaje de un niño a la modalidad de escuela especial? Ante esto señalamos la necesidad de que la inclusión debe ser una responsabilidad de todo el Sistema Educativo, de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema. Pero en reiteradas situaciones se identifican problemas de inclusión e integración dentro de la misma modalidad de la Educación Especial. ¿Por qué? Una representación social es que de la educación especial no se sale más. ¿Responderá dicho imaginario social a una falta de recursos para lograr el objetivo de integración de personas con diferencias significativas en otras modalidades?

La integración no sólo abrió un debate acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad sino también respecto del sentido y lugar de la Educación Especial.

La Educación Especial es garante del derecho social a la Educación, porque posibilita la inclusión en el sistema educativo de todos los niños y niñas, ya que no todos pueden estar en una escuela común debido al tipo de respuesta que le oferta hoy la escuela a las necesidades diferentes que posee cada sujeto, ya que no todos los niños y niñas se benefician con las mismas

modalidades de enseñanza. La segregación no se produce por estar fuera o dentro de la escuela común, porque estar dentro de una escuela especial es estar incluido en el sistema educativo. Porque el derecho es el derecho a la educación en la modalidad que responda a las necesidades del niño. Las prácticas pedagógicas que se lleven adelante, las operaciones discursivas y por supuesto las políticas públicas son las que vehiculizan la concreción del derecho a la educación de los niños y niñas con diferencias significativas en el acceso a los aprendizajes.

La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados (atravesados por la interdisciplinariedad) y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten algunas diferencias significativas.

La inclusión supone un sistema integrado, lo que implica la exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar adecuaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada estudiante. Ese currículum procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los niños y niñas en todas las modalidades y niveles. Es por ello que la educación especial posee el mismo diseño curricular que la escuela común; esto, lejos de ser una contradicción, pone el acento en el cómo se implementa el diseño y no en qué contenidos se trabajan.

La educación común y la educación especial se hallaban, hasta 1980, claramente separadas respecto de sus funciones, tipo de organización, alumnos que componían la matrícula, modos de trabajo, tipo de prácticas de enseñanza y alcances respecto de las certificaciones que un alumno alcanzaría en uno u otro ámbito educativo. Pero, a pesar de esta separación, se mantenían algunas ideas comunes. Así, la escuela especial también

se organizó en base a ese principio de homogeneización. Por ejemplo, en la conformación de los grupos escolares, “grados” según edad cronológica, y se decidía al finalizar el año escolar su “promoción”. Todos los alumnos seguían un recorrido parecido, con similares expectativas de logro y propuestas pedagógicas que no atendían particularmente las necesidades individuales. Los avances registrados en términos de políticas de derechos humanos instalaron una tensión dentro del sistema educativo, en el que la igualdad de oportunidades hoy ya no sólo se refiere al acceso de las personas al sistema educativo, sino también a su permanencia y al egreso.

Si partimos de la idea de que los sujetos tienen diferentes “puntos de partida” en el aprendizaje, reconociéndose desde esta perspectiva las diferencias individuales que existen en el proceso educativo, se aceptará que puede haber distintas modalidades educativas para los recorridos en el desarrollo de este proceso.

La modalidad de educación especial se sostiene en tiempos, estrategias y recursos diversos, para unos y otros alumnos, para la resolución de situaciones problemáticas en el contexto escolar y/o en la vida diaria. Entendemos con esto que la educación especial se replanteó el proceso de enseñanza-aprendizaje pero las dificultades continuarían presentándose en las expectativas de logro o en el “punto de llegada” del proceso de aprendizaje. ¿Qué se espera que aprenda un sujeto con diferencias significativas? Si esta pregunta se aborda desde los principios de homogeneización y de normalización, seguramente se responderá que debe aprender “lo mismo que todos”, pero si reconocemos y respetamos las diferencias que deben ser sostenidas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el inicio, en el recorrido y en el punto transitorio de llegada, podemos

acordar que no todos los alumnos parten del mismo lugar, no todos siguen el mismo camino, ni tardan el mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio. La escuela debe ser el lugar donde los niños y las niñas aprendan todo lo que sean capaces de aprender, ni más, ni menos:

Tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos inferioriza; y tenemos el derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza. De ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades (Santos, 2003, p.458).

Nacimiento del CENTES dentro de la modalidad de Educación Especial

Dentro de la modalidad de educación especial existían las Escuelas Hospital n° 3 y n° 4, que luego pasaron a denominarse Centro Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES). Los CENTES funcionaban en el Centro de Salud Mental Dr. Ameghino y en el Hospital Infanto Juvenil C. Tobar García. Asimismo, existían las escuelas especiales de recuperación que estaban destinadas a atender a niños y niñas con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. Los grados de escuelas de recuperación de la ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1973 por la ley n° 20.469 y en ella se especifica la población a la cual atenderían: “defectivos pedagógicos no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen” (Argentina, 1973, p.3). Se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las

escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas a esos niños y niñas.

Cada vez comenzaron a aparecer más niños y niñas con serias dificultades en la estructuración de su subjetividad, con graves problemas para apropiarse del lenguaje y vincularse con los otros, a los cuales el sistema educativo tenía que brindarles un lugar que los aloje, es así como aparecen los CENTES.

Era necesario inventar otro modo de estar en la escuela, otro modo de ser “alumnos”. El trabajo con los niños y niñas con dificultades en la estructuración subjetiva requería de una reformulación institucional que reemplazara el ideal normalizado de la institución, el “para todos lo mismo” que no contemplaba lo singular del sujeto, por una escuela que con el nombre de “Centro educativo” se convirtiera en una institución diferente y particular para cada niño. Para ello, se pensó en la transformación que debían experimentar las propuestas pedagógicas, y especialmente el vínculo educativo, abandonando el campo tradicional e introduciendo el discurso tomado del psicoanálisis, aquel que animara a cada uno, niño, niña y adulto, a producir su singularidad.

Tratándose de la escolarización de niños y niñas con problemáticas graves en la estructuración subjetiva en escuela común, se repensó en aquel momento el problema del aprendizaje escolar en función de la naturaleza de los obstáculos encontrados:

1) La concepción de niño que subyacía: niño objeto, fuera del lenguaje, que debía ser adaptado, corregido, entrenado;

2) La organización de la escuela: que obturaba toda posibilidad de crítica a los núcleos duros que organizaban la institución (tiempo y espacio) de una escuela normalizadora.

La primera innovación enunciada y concretada fue el cambio de nombre: dejó

de llamarse Escuela nº 4 de Hospital, para denominarse 'Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos', otro modo de nombrar al lugar que la sociedad implementó como primer espacio por fuera de la familia y renunciando al concepto médico de enfermedad que subyacía, por estar incluida dentro de la clasificación Hospital. A partir de 2013 se comenzó a nombrar a los CENTES como 'Centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares'.

A partir de la demanda social de vacantes para niños de la zona sur, la falta de vacantes en los dos CENTES existentes, en el año 2013 se creó el CENTES nº 3 en la zona de Villa Luro (al sur de la ciudad de Buenos Aires).

Procedimientos Metodológicos

En este texto se utilizará el "estudio de caso único" para situar en relación con un caso clínico la problemática planteada, según las directrices teóricas que plantea Kazdin (2003), quien sostiene que el estudio de caso permite realizar el análisis de fenómenos clínicos, obtener información y hallar conocimientos relevantes.

Asimismo, Almond (2006) y Spence (2006) establecen articulaciones que posibilitan sistematizar el estudio individual a partir del encuentro de regularidades en el material clínico.

El trabajo en el Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos

Es el CENTES un nombre, un lugar, una escuela que ofrece un espacio y un tiempo singular, coordenadas necesarias para la constitución de una escena donde un niño y una niña se instalen, se alojen. Un lugar de vida para niños y niñas con dificultades graves en la estructuración de su subjetividad.

La escena escolar se vuelve imprescindible, pero toma cuerpo desde otra modalidad. Estas escenas toman la forma de talleres (música, paseo "Conociendo espacios de nuestra ciudad y nuestra cultura", taller literario, títeres, arte, taller de juegos reglados, taller de cocina). Los niños y niñas están organizados en pequeños grupos, en donde hay otro que los nombra y los cuenta. Se trata de ofertar, y que esa oferta sea orientada por un lado por el deseo de los referentes, y por otro por el objeto que trae el niño, por sus intereses, "sus modos de estar y ser alumno".

La relación fija de un docente y sus alumnos es reemplazada por dos docentes referentes y una "práctica entre varios", donde cada uno vale para cada grupo o niño como referente, donde su propia presencia está al servicio de un deseo, dos en el deseo de un encuentro a través de las ofertas de talleres y actividades, tratando de sacar provecho de todos los hechos inéditos que surjan.

Intervenir en problemáticas psíquicas graves en la infancia es participar del tiempo de la escritura del sujeto, lo cual implica una gran responsabilidad y un posicionamiento ético.

Estas problemáticas psíquicas graves nos plantean desafíos complejos que demandarán intervenciones complejas. Complejo quiere decir tejido en red. Entonces se tratará de construir redes que sostengan a los niños, sus padres y a los profesionales que con ellos trabajan en un enlace entre-disciplinas.

Di Ciaccia inventa la *pratique a plusieurs*, una "Práctica entre varios", así la denomina Miller en 1992 en referencia al trabajo que Di Ciaccia realizaba en Antenne 110, una institución en Bélgica, para niños con patología psíquica grave. Parte de la idea de que "ningún sujeto puede existir sin el Otro" (Egge, 2008, p.115).

En los niños con patología psíquica grave hay una gran desconfianza hacia el otro y hacia el

mundo exterior en su totalidad, entonces intentan armarse un mundo sin recurrir a nadie más que a sí mismos. Cuanto más se intenta presionar al sujeto, más se cierran sobre ellos mismos.

Se trata de construir una red de referentes para el niño, los padres y los profesionales. Si el niño encuentra un Otro en quien reposar, con el cual pacificarse, quizás en vez de defenderse a priori, pueda enlazarse a otros.

El profesional, en una posición activa, oferta elementos para el advenimiento subjetivo. Oferta subjetivante que constituye subjetividad. Se trata de hacer con el otro y no por el otro.

‘Una práctica entre varios’ que permite sostener y sostenerse, que otorga oportunidad de intervenir en situaciones de riesgo, para destrabar lo que estaba impedido, construir lo que no existía y sostener la subjetividad incipiente (Untoiglich, 2015).

Los modos de relación con la comunidad educativa se dan en las entrevistas con los padres y con los profesionales que atienden a los niños. Acompañar a los niños y a las familias a las distintas propuestas por fuera de la institución son también tareas de todo el equipo docente. Si bien cada grupo cuenta con dos docentes referentes, cada integrante del equipo se ocupa de cada uno de los alumnos de toda la escuela ya que, en alguna propuesta de taller, porque el docente elige o el niño lo hace, se produce algún encuentro posible entre el adulto y el niño en una actividad que aquel oferta y el niño toma. En esta escuela, cada niño y cada niña son quienes ponen en interrogación al docente.

Se trata de saber con el niño, esto significa construir juntos, padres, profesionales, niñas y niños, todos regulados por los límites de todo no se puede, de cada uno a su tiempo llega a donde puede, y fundamentalmente balizados por el deseo de que un sujeto allí se constituya,

un sujeto que tendrá sus particularidades, al cual habrá que acoger en su singularidad.

A partir de la demanda de trabajo con niños y niñas cada vez más pequeños y la necesidad de más tiempo para su egreso, se modificaron las edades de ingreso y egreso del CENTES, permitiendo el ingreso a partir de los cuatro años y el egreso a los catorce años, posibilitando intervenciones tempranas en el primer caso y continuidad en el sistema educativo en el segundo.

El espacio físico dejó de ofrecerse como único lugar, como única permanencia, y la institución brinda aperturas hacia el exterior, posibilitando hacer un lazo con otros lugares, los que en forma sistemática acogen a los niños con diversas propuestas: el “Programa Cuidar Cuidando” que funciona en el Ecoparque del antiguo Zoo de la ciudad de Buenos Aires, las plazas del barrio, los museos de la ciudad, la biblioteca de una escuela común. De este modo, la escuela se posiciona como “no toda” y señala un punto de exterioridad a ella, y en esta oscilación de un lugar a otro apostamos a que pueda surgir un sujeto que se apropie de un deseo, a partir de que alguna pregunta surja acerca de lo que quiere.

Las maniobras o intervenciones de cada adulto de la institución son pensadas y consensuadas con todo el equipo, a través del trabajo uno a uno, o a través de los pequeños grupos, que les permiten a los alumnos encontrarse alrededor de las actividades y los talleres, pero que a su vez deben tener en cuenta el momento de estructuración subjetiva de cada niño.

Contamos con un espacio de Supervisión clínica-pedagógica para que la palabra no tome cuerpo de cualquier manera cuando no hay soporte, el cual está a cargo de psicoanalistas

de gran formación. Es este un momento de encuentro y producción entre pares que ayudan a direccionar las intervenciones para cada uno, alumno por alumno y a desplazar la acción de los educadores, del campo de la acción inmediata a la reflexión o estudio de los efectos producidos.

Los seminarios mensuales son espacios para consensuar el marco teórico al cual hacemos referencia en cada intervención. La reunión de equipo diaria es otro espacio de encuentro y trabajo entre adultos, en el que cada uno tiene la palabra y de donde surgen acuerdos y desacuerdos respecto a las actividades planteadas para los alumnos y alumnas.

Una red necesaria e imprescindible para nuestro trabajo con los niños es que cada uno cuente con un espacio de tratamiento de acuerdo con sus necesidades. Al igual que en el año 1986, hoy día contamos con pocos espacios de tratamiento en el ámbito público para la inclusión de estos niños y niñas en espacios terapéuticos específicos.

El encuentro con Toto⁴

En noviembre del 2013, Toto, de 7 años, es presentado en el CENTES por el equipo interdisciplinario de la escuela n° 20 de recuperación. El motivo de la derivación es “el fracaso en las estrategias implementadas en la escuela de recuperación”, refiere el informe escolar enviado.

Su trayectoria educativa anterior a su ingreso a la Escuela de Recuperación había sido un jardín de un centro comunitario, luego sala de 5 años en un jardín de escuela pública. De allí, fue derivado por el gabinete central a la escuela de recuperación. Esta institución planteaba que Toto “no encajaba en ninguna

escuela”. Concurría una hora por día debiendo ser acompañado y esperado por su madre o su hermana. Se mostraba como un niño muy inquieto, movedizo, siendo necesario el trabajo individual con él, a cargo de dos docentes, las maestras del equipo interdisciplinario se alternaban para atenderlo. Toto transitaba en la escuela, pero estaba separado del resto de los compañeros. “No se había logrado que el niño incorporara pautas básicas escolares, ni hábitos de higiene y cuidado personal”, decían las docentes de la escuela de recuperación. Se mostraba como un niño con dificultades en la expresión verbal, presentaba jerga y sonidos onomatopéyicos. Utilizaba estructuras de palabra-frase como herramientas comunicativas.

En febrero del 2014 conocimos a Toto en el CENTES. Nos encontramos con un niño de 7 años, inquieto, movedizo, como describían en la escuela de recuperación pero que, llamativamente, hacía uso del lenguaje. Se separó sin dificultades de su madre. Entraba corriendo a la escuela, deteniéndose en la calesita del parque. Como presentaba dificultades para poder ingresar a la sala, se utilizó un espacio intermedio entre el parque y la sala, una mesa en el hall de entrada. De esta manera comenzó a armar una escena de juego con un tren y vías. Paulatinamente, logró ir incorporando a la misma algunos muñecos. Toto era un torbellino. Entraba siempre acompañado por su muñeco. Por momentos se desplomaba sobre la mesa del jardín y establecía con su muñeco monólogos ininteligibles. Nosotras lo seguíamos a veces, a veces lo esperábamos en alguna otra sala, se iba armando con él una especie de juego de escondidas. Toto hacía uso del lenguaje gestual, nos hacía entender lo que quería si no lo podía nombrar. Entraba por una puerta de la sala, salía por la otra, entraba al comedor, salía por la otra puerta, se

⁴ Los nombres son ficticios, la identidad ha sido preservada.

escapaba a otra sala, nos decía: "Tengo miedo". Ante nuestra pregunta respondía que les tenía miedo a los cocodrilos. En los momentos en que aceptaba dibujar lo hacía dejando la impresión de unos dientes gigantes, de una boca enorme. Lo seguíamos en su movimiento incesante por la escuela, el acercamiento de un docente lo hacía dirigirse a otro lugar. Por momentos lograba detenerse en un espacio de encuentro con libros elegidos por él. Compartía el aula, el recreo y la merienda con otros compañeros, pero le costaba permanecer, especialmente en los lugares cerrados. Generalmente necesitaba salir, deambulando por la Institución. Si estaba dentro de un espacio y quería salir gritaba: "Quiero entrar o déjame" y si estaba afuera y necesitaba ingresar, gritaba: "Quiero salir". Asistía esporádicamente a la escuela y de a poco comenzó a relacionarse con sus docentes a través de un juego de "atrápame" corría por la escuela y se escondía con una docente dentro de su sala, cerrando todas las puertas y asegurándola con sillas y mesas y se disponía debajo de una mesa a la espera de que la otra docente intentara ingresar y asustarlo, una y otra vez. Los momentos en los que podía detenerse eran en el taller de lenguaje, armando escenas lúdicas con playmobil y con la observación y cuidado de caracoles acuáticos.

Dolto (1986) decía que la palabra es eficaz en el niño incluso antes que la entienda. El profesional tiene que ubicarse en un lugar de acogida, acogida del sufrimiento, de la soledad, de lo mortífero que atraviesa a estos niños, para poder transformarlo en otra cosa, inventar sentidos donde no los había previamente, inventar la posibilidad de jugar, donde antes solo había descarga motora.

El profesional no ocupará el lugar del Saber, ya que nadie sabe mucho sobre estos niños, tendrá que proponerse como 'Partner' (Egge, 2008), es decir, aquel que acompaña al

sujeto en la construcción de un mundo menos angustiante, en la invención que lo podrá llevar, eventualmente, a reestablecer un lazo social, ya que estos niños parten de una desconfianza básica en el Otro y es el profesional el que tendrá que ayudarlo a construir esa confianza básica para poder vincularse.

Resultados

Construyendo "después"

Luego de cierto tiempo de trabajo, se observó que Toto empezaba a participar de las propuestas de la sala. Anteriormente era de su agrado recorrer los diferentes espacios de la escuela con poco detenimiento en alguno de ellos, o permanecer solo en una mesa de la escuela con algún objeto con poca participación del adulto. Actualmente Toto es afectuoso y convoca al adulto y a sus compañeros a las diferentes tareas. Comenzó a utilizar mayor lenguaje comunicativo, disminuyendo la ecolalia.

En este momento Toto tiene 9 años, es muy cariñoso e inquieto. Tiene un cuerpo que por momentos lo desborda. Suele manejarse como si fuera un niño más pequeño, sin percatarse de la magnitud de su metro sesenta, se sube a una upa o busca abrazos al modo de un bebé.

Se observa en él una preocupación constante en si se "porta bien" y que el otro se lo reconozca. A veces dice tener miedo, en ocasiones donde los demás se le tornan amenazantes, como por ejemplo la clase de música o los recreos. Cuando participa de los recreos suele jugar a correr carreras o que lo persigan o ir a la sala a mirar como otros nenes juegan a la computadora.

Presenta una recurrencia con temas relacionados con tiburones, cocodrilos y animales marinos. Necesita diariamente dibujar un animal

marino que lo pide ni bien baja del transporte escolar, variándolo todos los días. Solicita que lo ayuden a escribir lo que dibujó en su “libros” de historias de peleas entre distintos animales. Es a partir de desplegar este deseo propio que comienza a alfabetizarse.

Le gusta mucho hojear libros o revistas que son enciclopedias de animales y se detiene cuando encuentra animales marinos y señala características de los mismos.

Le gusta la clase de educación física, siendo él quien convoca a sus compañeros para hacer el circuito, llamándolos a cada uno por su nombre y mostrándoles cómo se hace la actividad.

El espacio de merienda puede compartirlo con sus cuatro compañeros, siendo Toto el primero en terminar de comer y esperando sus compañeros terminen de hacerlo. Se ha registrado una mejoría para ingerir los alimentos de forma más pausada. Luego comparte el espacio del saludo y después copia en su cuaderno la fecha del día y participa de “tomar lista” de la asistencia del día, nombrando a sus compañeros, muchas veces necesita preguntarles “¿tú cómo te llamas?”, y luego copiar su nombre en el cuaderno. Esta es una rutina diaria que Toto sostiene. Salvo en algunos momentos en que no logra escuchar el saludo ni escribir en su cuaderno, ante lo cual sale corriendo por el patio o a otra sala para estar solo mirando libros o recorriendo otras aulas donde encuentra un lápiz o una tiza para dibujar animales, sin detenimiento, en cualquier lado. También se ha dibujado tiburones en su cuerpo, brazos y piernas utilizando una lastimadura hecha en su rodilla, como ojo del tiburón.

En una ocasión que la docente le respondió “después”, ante un pedido suyo de realizar un libro de animales en dicho momento, Toto contestó: “Después no existe”. Luego de esta situación, empezamos a interrogarnos acerca de qué le

sucedía a Toto con relación a su posibilidad de diferir su deseo, ya que le resultaba imposible pensar ese otro tiempo.

Comenzamos a indagar en la historia familiar de Toto: cuarto hijo de un matrimonio, actualmente separado. El padre tiene otra familia, siendo muy esporádicas las visitas a Toto. Tiene tres hermanas mayores, una de ellas en situación de calle, muy comprometida con consumo de sustancias. Esta situación lleva a la madre de Toto a vivir desbordes y desorganizarse. En el año 2015 se hace cargo de un nieto de dicha hija, portador de Virus da Imunodeficiencia Humana, a quien tiene que internar reiteradamente, lo cual complejiza aún más la situación familiar, quedando Toto al cuidado de otra hermana.

A partir de la reflexión acerca de la historia de este niño en el espacio de supervisión, se pensó una apuesta al trabajo con la subjetividad de Toto, que le posibilite incorporar la permanencia de los objetos. Entendemos que lo más estable y previsible en la vida de Toto es la escuela y es por eso que la confección de los libros y animales que realiza en la misma ya no se van más a casa, sino que se quedan esperándolo, pegados en la pared o en un espacio de guardado de sus libros, de sus producciones. Poco a poco va registrando y reconociendo esto, en los escritos de sus libros y en los tiburones dibujados que quedan en su sala. En una ocasión pidió al despedirse, en el transporte escolar, que cuidáramos de estos, lo cual llamó poderosamente la atención de sus docentes. Ese día había encontrado un tiburón suyo caído en la basura, hecho distintivo al resto, ya que al llegar siempre los ve todos pegados en la pared.

El cambio y permanencia que ocurre con los objetos es uno de nuestros desafíos que permitirá apostar a que ‘después, sí existe’. Laurent (2013) propone que a través de su invención el sujeto con patología psíquica grave puede encontrar su lugar en el mundo.

Consideraciones finales

El papel de la escuela en la construcción del porvenir

Transitamos un tiempo en el que ya no hay mucho espacio para las grandes revoluciones, cada uno lucha para sobrevivir y no caerse del sistema. Pocos piensan que a sus hijos les podrá ir mejor que a ellos; por lo tanto, la mayoría pelea por la supervivencia hoy. Cada vez son más los excluidos del sistema y en esa línea la escuela puede ser reproductora de esas exclusiones o proponerse hacer la diferencia.

La institución educativa puede promover la producción de subjetividades que se realizan sobre la apuesta de que es posible construir proyectos. La falta de proyectos se traduce en ausencia de futuro. La gran tarea educativa consistirá en restituir la idea de que el futuro lo tenemos que construir entre todos.

La escuela tiene que operar como lugar de re-subjetivación, de formación de sujetos, de sujetos en relación con otros, donde el otro es 'alguien' y no 'algo' útil para mis fines. Es alguien por quien preocuparse (Bleichmar, 2006).

La alteridad en cuanto diferencia es la condición de posibilidad de un porvenir, cuya condición de existencia deviene de la relación que se establezca con la alteridad como sujeto de experiencia y de lenguaje. Ese por-venir acontece donde se da lugar, donde se abren los oídos, donde se escucha, donde se abre espacio a la palabra porque el nosotros se dispone a callar y a prestar oído (Skliar, 2005, p.8).

Aprender tiene que ser una actividad ligada a lo placentero, a lo subjetivante, tanto para los niños y las niñas como para los docentes. Los niños y las niñas tienen que poder creer que la escuela es un lugar que los va a albergar, los

va a esperar, los va a acompañar y, a su vez, va a realizar su propia apuesta sobre cada sujeto.

Es necesario desplegar la idea de un Porvenir como apuesta a lo impredecible, a lo discontinuo, a lo que nos sorprende transformando al niño y a nosotros mismos.

Colaboración

Las autoras R.A. Cerredelo, M. F. Rappa, contribuyeron en partes iguales en la confección del artículo. La G. Untoiglich, se ocupó de la redacción final del artículo.

Referencias

- Almond, R. How do we bridge the gap? Commentary on luyten, blatt and corveleyn. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, v.54, n.2, p.611-618, 2006.
- Angelucci, C.B. De forasteros y humanos: reflexiones desde la psicología sobre la necesidad de la educación conjunta para todos y todas. In: Untoiglich, G. (Coord.) *La infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc, 2013.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Ley de Educación Nacional 26.206. *Congreso Argentino*, Buenos Aires, 14 dic. 2006 Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infoclegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>>. Acceso en: 23 de sept. 2016.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Ley Nacional 20.469, 1973. Autorización para la creación de escuelas y secciones de grado de recuperación destinadas a la recuperación de alumnos inmaduros y con dificultades de aprendizaje, no incluíbles en escuelas diferenciales. *Boletín Oficial*, 8 junio 1973. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luar/archivos/ley_pen_20469_73.pdf>. Acceso en: 23 sept. 2016.
- Bleichmar, S. *No me hubiera gustado morir en los noventa*. Buenos Aires: Taurus, 2006.
- Dolto, F. *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós, 1986.
- EGGE, M. *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Editorial Gredos, 2008.
- Kazdin, A. *Research design in clinical psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Laurent, E. *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2013.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración mundial sobre educación para todos*. Nueva York: UNESCO, 1990. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/0012_75/127583s.pdf>. Acceso en: 23 sept. 2016.

Organización de las Naciones Unidas. *Resolución A/RES/48/96*: Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Madrid: DESA, 1993. Disponible en: <www.un.org/documents/ga/res/48/ares48-96s.htm>. Acceso en: 23 sept. 2016.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO, 1995. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>>. Acceso en: 23 sept. 2016.

Santos, B.S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Santos,

B.S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Skliar, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. In: Forster, R. (Coord.). *La construcción social de la normalidad: comunidad, discapacidad y exclusión social*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005. (Ensayos y Experiencias, 59).

Spence, D. Closing the gap: Commentary on luyten, Blatt and Corveleyn. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, v.54, n.2, p.355-658, 2006.

Untoiglich, G. Intervenciones subjetivantes: la clínica como oportunidad. In: Untoiglich, G. *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia*. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

Recibido el día 19/12/2016, re-presentado el 9/5/2017 y aceptado para su publicación el 30/5/2017.

