



La 33

Revista Digital

Índice

A modo de presentación. <i>De otras y de otros</i>	3
Editorial. <i>Educación inclusiva, derecho a la educación</i>	5
Construyendo puentes de inclusión, <i>por Marlene Lenciatti</i>	9
Análisis de caso: D.J., <i>por G. Antonella Machado</i>	15
Continuamos construyendo, <i>por María Julia Bortolás</i>	21
La dimensión subjetiva...un despertar en el “saber hacer de Santi “, <i>por María Gabriela Repetto</i>	27
Frente al quiebre: ¿frustración u oportunidad?, <i>por Cristina Arias, Priscila Cerminara, Graciana Foulkes, Ricardo Darío tamaño, Yanel Torrilla y Carolina Vaccani</i>	33
Una casa y un patio no alcanza... (<i>para un zorro y un principito</i>), <i>por Ivonne Greselin</i>	47
La escuela como oportunidad... , <i>por María Gabriela Repetto y Valeria Schmidt</i>	60
Me preguntaba si mi hijo era de otro planeta- Inclusión de voces: análisis de situación, <i>por María Julia Bortolás y Vanesa Marín</i>	69

A modo de presentación

De otras y de otros

Del lat. alter, altĕra.

El Diccionario de la Lengua define a otro, a como “Dicho de una persona o de una cosa: Distinta de aquella de que se habla”. Sinónimo de distinto, diferente.

Pero la cuestión de la otra, el otro, los otros/as entraña cuestiones más profundas que el ser diferente del uno /a. La **otredad** es el resultado de un proceso filosófico, psicológico, cognitivo y social a través del cual un grupo se define a sí mismo, crea una identidad y se diferencia de otros grupos. Bajo este contexto, la identidad y la otredad van de la mano. Al presentarse como hombre, una persona se describe como alguien que no es mujer; al identificarse como blanco, se ubica en un grupo racial diferente al de las personas asiáticas o negras. Este ejercicio puede tener una carga negativa cuando las diferencias (reales o imaginarias) con otros grupos se estigmatizan y son potencial para la discriminación entre estas unidades. La dinámica se complica cuando hablamos de grupos dominantes y desbalance de recursos, justicia y empatía entre **mayorías y minorías sociales**.

Las anteriores ideas sobre las similitudes que construyen un “nosotros” y las diferencias que constituyen a los “otros” son centrales en el camino de la codificación social, la pertenencia y la jerarquización de grupos humanos. La otredad define a las personas con base en las diferencias que tienen con el grupo que vemos como *nosotros*. Esto puede ser enriquecedor si vemos la diferencia como un complemento, un camino a la comunicación y el aprendizaje. Pero históricamente ha sido el punto de partida para la jerarquización sistémica, **el conflicto bélico, la opresión de minorías sociales, religiosas, raciales, sexuales, de género y más**. Al referirnos a alguien como “el otro” y no “uno de nosotros” se establece esa distancia social, relacional, psicológica y emocional que permite cruzar límites que no serían admisibles dentro de nuestro propio grupo. Así, la otredad se presenta como una cuestión de exclusión y o inclusión.

Esto permite dimensionar la raíz de conflictos y desigualdades sociales. En educación, resulta compleja para los niños y jóvenes que conforman las aulas. La otredad parte de la diferencia, pero la clave es enseñarla como la base de la diversidad y la inclusión. La óptica para referirnos a la otredad en el aula es clave para un entendimiento general de las diferencias como algo tanto positivo como igualitario.

De otros y otras implica pensar cómo articular en los espacios sociales, y la escuela, es uno de ellos, lo distinto, lo diferente entre unos y otros. Se trata de comprender y ejercer haciendo lugar a la riqueza que implica esa diversidad, lo diferente y lo distinto para crecer, para aprender, para enseñar. Se trata de hacer lugar y entamar a unos y otros en pos de la tarea de vivir mejor, tejer oportunidades y construir inclusión, en síntesis.

Editorial

Educación inclusiva, derecho a la educación

La UNESCO señala que, a pesar de los logros significativos alcanzados durante la última década, millones de personas se ven privadas aún de su derecho a la educación y las oportunidades de aprendizaje siguen distribuyéndose de manera desigual. A escala mundial, un adolescente, un niño y un joven de cada cinco se encuentra completamente excluido de la educación. La pobreza, el entorno, el género, la lengua, la discapacidad, el origen étnico, la religión, la migración o la situación de desplazado son algunos de los factores que siguen dictando y limitando las oportunidades. Cerca del 40% de los niños carecen de un acceso a una educación en una lengua que comprenden, y los niños discapacitados siguen siendo excluidos de las escuelas de forma desproporcionada. Entre los niños en edad de escolarización en la educación primaria, es decir 9 millones, las niñas representan las tres cuartas partes de los que corren el riesgo de no asistir nunca a la escuela. Además, desde el año 2000, el incremento de las migraciones y los desplazamientos ha provocado un aumento de 26% de la cantidad de niños migrantes y refugiados en todo el mundo, lo que hace imperativo integrarlos a los sistemas educativos nacionales. Antes de la pandemia de COVID-19, el 20% de los niños y jóvenes quedaba excluido diariamente de la educación. La crisis aumentó la visibilidad de ciertas desigualdades, incrementó las disparidades existentes y dio lugar a nuevas desigualdades y a la exclusión en la educación, en particular para los grupos marginados y desfavorecidos. Cerca del 40% de los países más pobres no estaba en condiciones de apoyar a los educandos que corrían riesgo durante la pandemia, lo que demuestra una vez más la fragilidad del derecho a la educación.

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión y el derecho a la educación? El derecho a la educación tiene como objetivo garantizar a cada persona el derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño

posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. Se concede atención particular a los educandos que corren el riesgo de exponerse a la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento. Por ejemplo, cuando un niño tiene alguna discapacidad, no debe ser separado de los otros educandos en la escuela y sus evaluaciones y los progresos de su aprendizaje deben tener en cuenta su discapacidad.

La creación de un entorno de aprendizaje inclusivo incluye numerosos elementos, entre los que figuran fundamentalmente la elaboración de políticas que respondan a una perspectiva inclusiva, los datos pertinentes y desglosados sobre los educandos, los planes de estudio, las capacidades y actitudes de los docentes, la lengua y la comunicación, las tecnologías de asistencia, el acceso físico, incluido el transporte, y la participación de la comunidad y la familia. Los niños discapacitados representan un porcentaje muy elevado en la población no escolarizada. A escala mundial, entre 93 y 150 millones de niños se encuentran en situación de discapacidad, y 80% de ellos viven en países en vías de desarrollo. Los niños y jóvenes que presentan trastornos sensoriales, físicos o de aprendizaje tienen el doble y medio de probabilidades que sus compañeros de no ser escolarizados nunca. Cuando la discapacidad se superpone a otras barreras, como el género, la pobreza o la lejanía, el riesgo de exclusión aumenta todavía más.

Durante el Foro Internacional sobre la Inclusión y la Equidad organizado en 2019 en Cali (Colombia), los jóvenes, los representantes gubernamentales, los docentes, los representantes de la sociedad civil y las organizaciones multilaterales se comprometieron a cumplir con el Compromiso de Cali, que reafirma la agenda internacional de derechos humanos plasmada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en Marco de Acción Educación 2030, que reconocen la necesidad y urgencia de proveer una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos los educandos, desde los primeros años de vida hasta la escolarización obligatoria, la enseñanza y educación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Compromiso hace un llamamiento a los gobiernos a redoblar sus esfuerzos para aplicar la inclusión en la educación, haciendo particular énfasis en el papel que desempeña la sociedad civil y en la participación de los grupos marginados.

La DGCyE de la provincia de Buenos Aires, atenta a este escenario, en sus áreas de responsabilidad y para dar respuesta a la inclusión de estudiantes con alteraciones en la construcción subjetiva y el desarrollo sostiene una política de formación permanente de sus docentes. Señala que “la complejidad de la jurisdicción en términos de coberturas requiere en el marco normativo aludido precedentemente, impulsar la implementación de alternativas formativas

que amplíen los saberes específicos de las carreras profesionales y/o técnicas y completen los conocimientos directamente relacionados con la formación pedagógica imprescindibles para el desempeño docente.

La finalidad es formar a los docentes con aportes teóricos realizando un entrecruzamiento de marcos conceptuales y discursivos diversos y heterogéneos, que le permitirá tomar una posición clara y definida para la construcción de prácticas educativas inclusivas para estudiantes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva.

En función de la política curricular vigente y atendiendo a la resolución N° 286/16 del Consejo Federal de Educación se considera necesaria la implementación de acciones formativas para que los docentes adquieran los conocimientos, la capacidad y las actitudes necesarias para desarrollar los aprendizajes y procurar la inclusión de todos los estudiantes. Es prioritario ofrecer una formación de calidad a quienes se encuentren ejerciendo la docencia sin la formación correspondiente.

Según relevamiento realizado a la fecha el sesenta y ocho por ciento (68%) está en esta situación. Para ello se ofrecerán trayectos formativos para los docentes antes mencionados. Así mismo se busca cumplimentar lo solicitado en la resolución N° 597/13, donde se establece que para el cargo de TP (maestro de Trastornos emocionales severos) el título habilitante debe ser Profesor en Educación Especial (con orientación en Discapacidad Intelectual, Neuromotora, Visual y/o Auditiva), en conjunción con la Especialización Superior para estudiantes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva.

La mirada se centra en el estudiante que como producto/efecto de determinadas barreras familiares, escolares y sociales atraviesan situaciones de discapacidad que producen alteraciones en el desarrollo y la constitución subjetiva. Afectando el desarrollo de las funciones instrumentales y/o habilidades afectivas, corporales, intelectuales, sociales, etc. Es importante focalizar en la necesidad que requiere esa subjetividad en construcción, a partir de sus potencialidades y formas particulares de aprender para poder desarrollarse.

La constitución subjetiva es entendida como un proceso dialéctico en relación a los Otros primordiales por el cual se estructura el funcionamiento del psiquismo humano. Los avatares y tropiezos, producto del déficit o carencia en las funciones de apego y sostén y/o en las funciones de corte y trasmisión de la ley alteran, modifican la organización de la función

simbólica. Registro que ordena, delimita la percepción de todo sujeto en relación a los otros, la realidad y los objetos que la conforman. Tomando el concepto de inclusión como eje vertebrador la escuela se sitúa en un lugar fundamental para la construcción de la subjetividad de todos los estudiantes, buscando privilegiar el espacio escolar para los niños/as, adolescentes y jóvenes/ jóvenes adultos con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva. “La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad: El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según su especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho a participar en lo colectivo..”(Meirieu, 2013)¹ .

Este Trayecto Formativo está fundamentado en la necesidad territorial de contar con docentes que puedan acompañar las trayectorias de los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva; pudiendo recibir una formación que complemente sus estudios de base y les permita intervenir desde lo pedagógico maximizando una educación de calidad.

Educación y singularidad se entrelazan en la historia de todo sujeto. La escuela es un lugar privilegiado en los procesos de construcción de la subjetividad durante la primera infancia y no son independientes de lo que ocurre como experiencia en el sistema social. Partiendo de la importancia de la incidencia de la interacción del adulto y el/la niño/a, sólo nos queda organizar las condiciones para llevar a cabo este proyecto destinado a la formación de docentes de nivel superior para la atención de niños/as, adolescentes y jóvenes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva. Este posicionamiento se centrará en el estudiante en situación de discapacidad y en su valoración pedagógica, desprendido del paradigma médico clínico y, en coincidencia, con el Foro de la patologización de la infancia² , que enuncia la medicalización como obstáculo y dificultad actual para la comprensión de la psicopatología infantil. Dentro de este marco conceptual y el cambio paradigmático se promueve la revisión crítica de criterios de abordajes educativos y la búsqueda de aquellos que favorezcan intervenciones subjetivantes en niños, adolescentes y jóvenes en el espacio educativo.

¹ Meirieu P. (13/11/18). “La escuela ya no se ve como una institución de reencarnar el bien común”. La Nación. Enfoques. Bs. As.

² Janín Beatriz (2014). Foro de patologización de la infancia. Argentina. “la invasión de diagnósticos que no son más que un conjunto de enunciados descriptivos que se terminan transformando en enunciados identificatorios. Estos diagnósticos llevan a que un niño sea catalogado por los síntomas que presenta perdiendo así su identidad”

Construyendo puentes de inclusión³

Por Marlene Lenciatti⁴

Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta de la articulación de los contenidos propuestos en la cátedra Constitución subjetiva correspondiente al Postítulo de especialización docente del nivel superior para estudiantes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva a partir del caso de un estudiante observado en el campo de la práctica.

El niño al que llamaremos O, asistió a nivel inicial. En el 2019 a sala de 4 años (2da sección) y en el año 2020 (pandemia) a sala de 5 (3era sección).

En el marco de la situación sanitaria, en la trayectoria educativa del ciclo lectivo 2021, se realizó una valoración pedagógica funcional que dio inicio a la PPI⁵ del estudiante en cuestión, en el mes de octubre.

En el presente ciclo lectivo, 2022, se encuentra cursando 2° año del primer ciclo del Nivel Primario en una EP⁶ de la ciudad de Tres Arroyos. Se realiza la PPI para acompañar su trayectoria escolar atendiendo a sus necesidades educativas derivadas de la alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva.

El niño prefiere tareas conocidas, necesita que se le propicie un ambiente estable y organizado para realizar las mismas. Su atención es lábil, por lo que es importante presentar

³ Trabajo final de Constitución subjetiva- Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior para estudiantes con alteraciones en el desarrollo y la construcción subjetiva, Tres Arroyos, 2022.-

⁴ **Referencia de quien escribe:** Mi nombre es Marlene Lenciatti, vivo en la ciudad de Tres Arroyos, al sur de la Provincia de Buenos Aires. Soy profesora de educación especial con orientación en discapacidad motriz e intelectual. Actualmente trabajo en la EEE N° 502 como docente domiciliaria perteneciendo a un “servicio agregado” dentro de la modalidad de educación especial. A su vez, en contra turno me desempeño como acompañante externo de un estudiante con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva que está incluido en primer año del nivel primario con el cual voy todos los días

⁵ Propuesta pedagógica de inclusión.

⁶ Escuela Primaria

correctamente la actividad para obtener buenos resultados y considerar los tiempos de realización de las mismas.

Es un niño que comprende consignas simples, identifica su aula, reconoce a su MG⁷, su MAI⁸, su AE⁹ y a dos compañeras del aula con las que tiene vínculo. Se comunica a través del lenguaje oral, aunque en ocasiones permanece callado y responde mediante señalamientos, gritos o gestos con su cuerpo.

Suele sentarse en el mismo banco, atrás del todo, junto a su AE, cuando va la MAI comparte el banco con ella y la AE sale del salón, pero también se lo ha observado sentarse con una compañera que es con quien tiene más vínculo, de a poco va estableciendo nuevas relaciones con sus pares. No es un niño que deambule, pero sus docentes manifiestan que anteriormente solía salir corriendo del aula, ahora sin embargo, pueden dejar la puerta abierta del salón que no lo hace más.

A partir de los contenidos trabajados en dicha cátedra se propone dar cuenta de cómo el niño a través de la representación del otro, ha adquirido herramientas en la construcción de su subjetivación en relación a los autores que se desarrollarán a lo largo del presente escrito.

Desarrollo

La escuela como institución y primer espacio exogámico ocupa un lugar constituyente en la vida de todo niño. En este camino, la función del adulto que cuida, significa, otorga sentidos, interpreta y pone palabras, es retomada por el docente que recurrirá a ellas como apoyos, según sea la necesidad de cada estudiante. La institución educativa le devolverá al niño una imagen de sí que será fundamental en su constitución, ya que podrá modificar el modo en que se mira así mismo y por ende sus conductas.

En el caso presentado de O, precisamente durante la semana de la ESI¹⁰, la docente de grado tenía pensado llevar a cabo una actividad sobre la diversidad de los cuerpos a partir de distintas obras de artes de diferentes pintores artísticos que representaban los cuerpos humanos de una manera particular.

7 Maestra de Grado (de la escuela del nivel)

8 Maestra de apoyo a la inclusión (de la modalidad de educación especial)

9 Asistente/Acompañante externo.

La actividad “original” era dibujar diferentes personas, lo cual no solo requería trabajar sobre el plano de la hoja del cuaderno, sino de una “imaginación” para dibujar, algo que O aún no ha desarrollado. Por ello, la configuración que se implementó fue la de cambiar la acción de la propuesta, es decir, en lugar de dibujar, tendrían que usar plastilina para representar a las distintas personas. Este cambio en la modalidad de llevar a cabo la tarea tuvo en cuenta los intereses de O por las texturas y a su vez resultó más atractiva para el niño.

En primer lugar, realizó un cuerpo “cualquiera” es decir, sin personificarlo, moldeando con las palmas de las manos un rollito largo de plastilina simulando el cuerpo y de la misma forma le agregó las extremidades, para la cabeza guió el movimiento la MAI y el niño la ubicó en el lugar correcto.

Luego, al “hacer” a su maestra de inclusión la representó con los rasgos característicos de la misma, la cual se diferenció de la producción que realizó luego de su acompañante externo y de él mismo.

En la primera representación (la de la MAI) ya no moldeó el cuerpo de la misma forma que la anterior, sino que hizo dos bolitas, una pequeña para la cabeza, que luego aplastó y otra un poquito más grande simulando el cuerpo, luego para las extremidades hizo cuatro rollitos y los ubicó cada uno en su lugar. En la segunda, (de su AE) volvió a utilizar las palmas de las manos para moldear el cuerpo, con un rollito más largo que el de la primera vez, representándola como es, más alta. Y, por último, cuando llegó el momento de representarse a sí mismo, en este caso, se trabajó sobre un pedacito de cartón, con lo cual, O si bien mantuvo la forma en que manipulaba la plastilina, cada vez que ponía una parte del cuerpo la aplastaba sobre el mismo (el cartón). Fue a la única representación que le hizo ojos y la boca. Con la guía de la MAI, moldearon el pelo y él se lo agregó sobre la cabeza. Por último, hizo bolitas de otro color de plastilina y se las agregó al cuerpo simulando los botones de su guardapolvo.

De acuerdo a la manera de representar que tuvo el niño, se puede dar cuenta según los autores trabajados LACAN Jacques 1949 “El estadio del espejo como formador de la función” y MAZZUCA Y SCHEJTMAN “Relectura del estadio del espejo: sostén simbólico del yo y del narcisismo” que tanto el cuerpo, el yo (como idea unificada) y también la realidad no están dadas desde el origen, sino que son efectos del lenguaje al vivir en un mundo simbólico.

Cuando se hace referencia a “tener” un cuerpo, el que éste sea “alto, flaco, gordo, inclusive que a veces “no responde”, se hace alusión al cuerpo que se cree tener, que se representa de tal manera, se define, se porta, distinguiéndose del organismo.

La constitución subjetiva se construye con ese Otro, que aloja, significa, habla y acompaña al otro ser humano, desde una subjetividad constituida.

“Es que el yo sólo puede constituirse en la medida en que el contacto haya acontecido y haya encontrado maneras de tramitación y ligazón de lo que allí se produce” (Carli, S; Karol, M. 1999) Esta diferenciación en los cuerpos que el niño representa con la plastilina, demuestra que tiene una imagen de sí y de su cuerpo diferenciada del otro.

“La escuela es una institución fundamental en la vida de los niños que da cuenta del pasaje del mundo de lo privado al de lo público. En ese pasaje se pone en juego aspectos de la constitución psíquica del niño y de la continuidad de lo social. Para que este pasaje constituyente se vea facilitado, la escuela no debe ubicarse como reproducción de lo que los niños traen -familia de origen-, ni como algo totalmente ajeno a lo que hasta ese entonces es su bagaje. Es en este difícil margen donde la escuela debe cumplir una de sus funciones específicas, asegurando el tránsito de un mundo endogámico a un mundo exogámico” (Carli (compilador); Karol, 1999).

No existe capacidad imaginativa sin juego, tal es así, que, en el acontecer de dicha clase, se deja a la vista que el niño O, posee juego de reglas, respondiendo una norma establecida frente a la consigna dada por su docente. A su vez, hay un intento por parte de él de apropiarse del cuerpo y a partir de la imagen del otro, diferenciándose al mismo tiempo intenta plasmar la representación con la plastilina. El docente, de este modo, va donando experiencias introduciendo dicha actividad no solo para producir placer en el juego sino para recrear un contenido.

A partir de la experiencia, se orienta la importancia del conocimiento de la valoración del estudiante por parte de todos los actores institucionales intervinientes, así como también sus gustos por las texturas, los colores y el material concreto al momento de pensar o diseñar las propuestas.

Es por ellos, que las configuraciones de apoyo brindadas fueron que se puedan realizar actividades similares, con los compañeros, donde el niño O, encuentre alguien disponible para él (un semejante que pueda compartir dichas propuestas con él). De esta forma haciendo lazo con el otro, identificándose con el otro y a la vez siendo un otro diferente, constituye los primeros vínculos fuera de su entorno cotidiano.

“El semejante, el amigo, al mismo tiempo que le permite identificarse con el otro y desdoblarse en él, crea la alteridad, la apertura hacia lo desconocido y la curiosidad del afuera que confirma un adentro diferente.

La amistad pone en escena la función del amigo desde la más tierna infancia. Pone en juego la diferencia en lo semejante y lo semejante en la diferencia, como don de amor. Es en la amistad donde por primera vez el amor se ubica en un otro que no es ya del orden de lo familiar. Es decir, el amigo abre el espacio libidinal del acto social. La apertura a la exogamia” (Levin, 2015).

El juego propone operaciones y a partir de ellas, el niño tiene la posibilidad de armar su propia historia para luego apropiarse de ella, allí es donde necesitan la intriga de tocar, saltar con otro y es en este espacio cómplice, donde el don del deseo se transmite. Se crean así nuevos escenarios lúdicos que propicien un ambiente de nuevas experiencias.

Conclusión

El caso de O, llega para dar cuenta que para que un cuerpo se construya se necesita de un Otro que acompañe, cuide, contenga, y decodifique a través del uso del lenguaje. Es significativo considerar que la imagen que los docentes le devuelvan al niño va a ser de suma importancia para él y que, a su vez, eso va a poder modificar el modo en que se mire a sí mismo y, por ende, sus conductas.

Es importante reconocer a todos los estudiantes como sujetos en crecimiento cuyos destinos no están escritos, brindando así prácticas pedagógicas subjetivantes que ayuden a desplegar posibilidades. En este encuentro entre docente, estudiante y

grupo se irá entramando un sostén, que será constituyente para el sujeto y propiciará el acceso al aprendizaje, como en este caso a partir del juego de recrear diversos cuerpos. No se le enseña al niño a jugar, sino que el adulto al hacerlo, dona una experiencia, al mismo tiempo que transmite una herencia simbólica.

Es valioso considerar que como profesionales no existe un único saber, sino que este mismo también es una construcción colectiva, compartida que aporta la idea de unidad, con un mismo fin, el principio de inclusión educativa.

"La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente, sino sobre la realidad que hay que crear" (Bleichmar, Silvia 2008)

BIBLIOGRAFÍA:

- Carli, Sandra (compilador); Karol, Mariana. (1999). *Capítulo 3: La constitución subjetiva del niño*. Ed. Santillana. p.77.
- Carli, Sandra (compilador); Karol, Mariana. (1999). *Capítulo 3: La constitución subjetiva del niño*. Ed. Santillana. p. 84.
- Circular técnica N° 5/2016 "La escuela y la constitución subjetiva"
- Levin Esteban (2015) "La niñez discapacitada, la amistad y la potencia de los cronopios-pinocho". Letraurbana #29 en <https://letraurbana.com/articulos/la-ninez-discapacitada-la-amistad-y-la-potencia-de-los-cronopios-pinochos/> última visita 23/09/2022

Análisis de caso: D.J.

Por G Antonella Machado¹¹

Introducción

En el presente escrito, se llevará a cabo el análisis del caso del niño al cual llamaremos de acá en más DJ, con quien se desarrollaron las prácticas propuestas en este tramo de especialización docente.

En primer momento se desarrollará una valoración funcional del niño a partir de su legajo y lo observado en los encuentros de las prácticas, seguido de una articulación teórica con el material trabajado el cual permita hacer hincapié.

Se finalizará con una breve conclusión de la experiencia.

Desarrollo

DJ es un niño de 5 años; forma parte de una familia compuesta por su mamá, su papá, y dos hermanos mayores por parte de su madre.

Según su legajo escolar, presenta un diagnóstico donde se detectan necesidades educativas provenientes de un desfase desde lo fonoaudiológico, pedagógico social y emocional.

¹¹ Mi nombre es Machado, Gisella Antonella, tengo 27 años, soy de la ciudad de Tres Arroyos. Me recibí en el año 2017 como profesora de educación especial, con orientación en discapacidad intelectual. Actualmente me desempeño en dos ámbitos laborales, por un lado, son MAI (maestra de apoyo a la inclusión) en la Escuela Especial N° 501, con la matrícula de Irregulares Mentales. Por otro lado, estoy en el ámbito privado, como AE (asistente/acompañante externo) de un niño con TEA, este es el segundo año que compartimos juntos. Creo que él fue quien me impulsó a seguir conociendo aún más sobre los estudiantes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva. Hoy me encuentro transitando el fin de este trayecto de especialización docente, el cual fue un desafío, toda instancia de estudio te encuentra distinta a la anterior, por ende, con miedos, tiempos y aspiraciones distintas. Con voz de deseo, espero poder concluir y poder llevar a mi práctica lo aprendido.

Su trayectoria escolar comienza a temprana edad, a los dos años precisamente, se da intervención, por derivación de su médica, al CATDI de la ciudad de Tres Arroyos, con una frecuencia de dos encuentros semanales, así mismo, asistencia a centro de primera infancia de su barrio de residencia con una asistencia diaria.

Cuenta con un equipo externo, conformado por terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo y recientemente psicólogo. Este equipo acompaña la trayectoria del niño brindando orientaciones y supervisando las acciones que se llevan a cabo.

DJ transitó de manera completa el jardín de infantes. El corriente año comenzó la escolaridad primaria, su tránsito en dicho espacio no se dio por mucho tiempo, ya que no logró adaptarse al espacio ni la dinámica escolar. Luego del receso invernal se le ofrece la propuesta de asistir a sede de Escuela Educación Especial al grupo de TES en turno tarde. En este espacio es donde se realizan las observaciones utilizadas para el análisis.

Día de observación 1:

DJ ingresa al salón acompañado por la preceptora de la escuela, se lo recibe con un saludo, empieza a deambular tomando los objetos que están dispuestos, el espacio se prepara para recibirlo en los días que asiste. El niño presenta altos signos de hiperactividad y desafíos en su conformación de esquema corporal, suele golpearse con los muebles, se tira sobre los objetos sin medir el peligro, tanto para él como para terceros. Muestra en reiteradas oportunidades agresiones hacia el otro ante la imposición del límite o la frustración por una acción fallida.

En este encuentro la docente prepara juegos de encastre en madera, ya que se ha detectado que le atraen, así también enfilear objetos de menor a mayor, de manera horizontal o vertical. Realiza sin dificultad un juego de ubicar figuras geométricas en su espacio. Estos tipos de actividades ayuda al niño a regular su conducta, generan una estructura ante los momentos de hiperactividad y desborde.

Día de observación 2:

En este nuevo encuentro como sucede habitualmente es acompañado por la preceptora de la escuela especial, se lo recibe en el salón. Para este nuevo día la propuesta es llevada a cabo por la practicante, donde consiste en dar lectura de un cuento, seguido de una interacción desde lo oral teniendo en cuenta sus posibilidades.

Se prepara un espacio en el suelo donde se sienta para escuchar el cuento, en el mismo aparecen animales donde DJ va repitiendo el nombre (la última sílaba) luego de ser dichos por la docente. Se realiza una interacción, hay un registro del otro que habla, que le da significado a eso que sucede.

Seguido se le propone una actividad para pegar las partes de la cara en una manopla, creando un personaje del cuento. Bajo orientación docente coloca las partes en su lugar, pero inmediatamente las quita y las pega nuevamente todas juntas en el centro.

Luego de esa actividad, busca los juegos de encastre nuevamente, el niño requiere luego de estar con atención sostenida, por un lapso de tiempo breve, un momento de descarga. Utiliza también una pelota grande a la cual se sube arriba y la revolea.

Casi finalizando la jornada, suena el timbre de la escuela, capta el sonido y comienza a decir "mamá" (una de las pocas palabras que logra decir completas) continua con esa postura por unos minutos hasta que se retira.

Día de observación 3:

Se recibe al niño DJ en el salón, se dispuso en una pizarra dos caras, una de ellas completa, y otra sin sus partes. Se le muestra a través de un video un cuento llamado "Dónde está mi nariz". Se realiza interacción entre el niño y la docente, desde la oralidad, se nombran las partes de la cara y DJ va repitiendo (nariz, boca, ojos, etc.).

Se pensó esa propuesta a partir de observar en el registro anterior cierto desafío en la identificación de las partes del rostro.

Luego de mirar el video comienza a deambular y a tomar los objetos que había dispuestos, en esta oportunidad se dejan solo pelotas, ya que en un encuentro anterior se frustró por un juego de encastre y generó una crisis de angustia en el niño.

Revolea las pelotas y pide que se las devuelvan, se genera esa secuencia de dar y recibir, espera su turno y registra de ese otro que se la devuelve y a quién convoca.

El juego con pelota se sostiene hasta el final de la jornada, donde es retirado por la preceptora quien lo acompaña con su mamá.

Vinculación con la teoría:

“La escuela es una institución fundamental en la vida de los niños que da cuenta del pasaje del mundo de lo privado al de lo público. En ese pasaje se ponen en juego aspectos de la constitución psíquica del niño y de la continuidad de lo social”.

Hay tres condiciones que permiten la constitución subjetiva del niño: la función materna, la función paterna y la del campo social”. (KAROL, M. La constitución subjetiva del niño. Cap 3.)

La constitución subjetiva del niño se forja en relación con otros por ello es tan importante los vínculos primarios (su familia) para poder ser introducidos en la cultura, y el contexto que los rodea (escuela como primer ambiente socializador).

La escuela como primer ámbito de socialización del niño por fuera de su círculo familiar, donde se pone en contacto con pares y adultos, se introduce en un mundo el cual cuenta con sus propias reglas y roles que debe cumplir y respetar.

En el espacio escolar se presentan relaciones entre docentes y alumnos/as, como también en las relaciones entre el grupo de docentes y el grupo de alumnos/as, concibo estas relaciones pedagógicas desde una perspectiva social. Entiendo que en esa trama relacional es donde hay producción de subjetividades; por eso se entiende que la constitución subjetiva es un efecto del encuentro con Otros.

Resulta realmente interesante el abordaje de la función de la escuela y el rol docente, el contacto con los niños/as, jóvenes que habitan las escuelas quienes se ven atravesados por su trayecto en la institución. Los adultos (docentes) deben acompañar en este proceso de constitución de la subjetividad, atendiendo a las singularidades que hay en cada niño o joven.

La edad escolar es uno de los momentos relevantes de dicho proceso, el cual propicia la inclusión del niño en un mundo completamente social.

Al momento de hablar de la constitución de la imagen del cuerpo y del yo tomando como eje la importancia de la escuela y el rol docente en este proceso es pertinente plantear cuáles son los momentos lógicos que deberían darse en el niño desde su nacimiento hasta el ingreso a la edad escolar.

La constitución del cuerpo, del yo y la realidad no son innatas, sino que es una construcción. En los primeros meses de vida la idea de cuerpo, distinta de organismo, se da fragmentada, no tiene conciencia de un todo acabado de sí mismo. Para realizar esta constitución de la imagen de sí mismo va a necesitar de un Otro que lo mire, le de significación.

El cuerpo como superficie entera, cerrada, totalizada, es algo que se constituye, se tiene que producir esa proyección que da como resultado esa superficie del cuerpo. Esa construcción no surge por maduración del organismo biológico, viene desde afuera a partir de un acto psíquico. Es decir, algo debe pasar. Este acto psíquico es una identificación. Lacan va a explicar que esta identificación primordial, acontece a través del estadio del espejo. En el caso de DJ se puede arribar a una hipótesis. sobre una falla en la constitución del cuerpo, en la subjetivación del mismo en el registro de observación 3.

En la descripción de las observaciones, las situaciones de juego son las cuales regulan la interacción con el otro. Se puede observar y determinar juegos psicomotrices, donde se realiza manipulación de objetos, que le genera placer (los juegos de encastre y las pelotas)

Así también juegos cognitivos, lingüísticos, donde la interacción a través de repetir las palabras (de los personajes del cuento de animales, como de las partes de la cara) genera una situación de registro de otro, el cual dice algo, y se devuelve una respuesta. Se puede hipotetizar en un registro del otro en ese ida y vuelta

El juego tiene varias funciones, por un lado, en la constitución de un sujeto o en su lado constitutivo: de armado, de inscripción. El niño se constituye en el juego porque es un acto en el que se inscribe y sostiene. En ese sentido, jugar es hacerse.

Por otro lado, como función elaborativa: El juego es lo que permite al niño los primeros esfuerzos de intermediación con el Otro.

Considero que el juego descrito apunta a construir y habilitar ese vínculo docente, por medio de los encastrés, la pelota, el dar y recibir, como también las pro-

puestas pedagógicas se inclinan hacia una mirada de juego, para generar así un vínculo.

Conclusión

Luego del desarrollo del caso del niño DJ, se puede determinar la importancia del rol de la escuela en su acompañamiento hacia la constitución subjetiva, desde corta edad. La función escolar ha sido un instrumento puesto en marcha para tal fin.

Actualmente se sigue trabajando para que el niño logre ir apropiándose de herramientas para su interacción con pares, se generen espacios de participación e identificación necesarias para el proceso, el cual no es innato, de constitución subjetiva, altamente significativo para el desarrollo del aparato psíquico del niño.

El trayecto por este espacio curricular ha dotado materiales los cuales abrirán caminos para llevar a cabo la acción docente, la cual resulta fundamental en este acompañamiento de los niños que transitan las instituciones escolares.

La dimensión subjetiva...un despertar en el “saber hacer de Santi “

Por María Gabriela Repetto¹²

Las experiencias nos definen con Otros, que habilitan, posibilitan y permiten a través del acto educativo resurgir en cada encuentro...

Santi es un estudiante de 1er año del nivel primario. Su inicio de trayectoria ha comenzado con vaivenes de frustración y búsqueda de contención en las instituciones educativas, luego de haber recibido el diagnóstico de TGD a los 4 años.

El niño se muda junto a su mamá desde la ciudad de Buenos Aires a una comunidad pequeña del interior de la provincia. Comienza la Escuela Primaria y su llegada despierta a una institución que parecía estar dormida. Santi ingresa vestido con una corona, una capa y con su personificación de “Villano” conmocionando a toda la comunidad educativa.

Los primeros días de escuela desatan el caos, parece ser un estudiante con características “particulares” situaciones de juego constante que rondan en la persecución y terminan agotando y fastidiando a sus pares. Se vincula preferentemente con las niñas y al no ser empático con las ganas o no de juego de sus compañeros, mayoritariamente los mismos culminan con quejas, siendo la docente quien debe intervenir.

Se relaciona con todas las docentes, registra autoridad por parte de la directora y su docente de grupo, tiene cierto agrado por la bibliotecaria y su espacio (la biblioteca). Aunque

¹² Prof. de primero y segundo ciclo de EGB. Prof. en Educación Especial con especialidad en discapacidad intelectual y Estimulación temprana. La reseña del caso fue tomada de la experiencia en el rol de MAI de Escuela Especial N° 501 de A.G. Chaves en el año 2019. Desde el año 2013 y actualmente continúo mi desempeño como Directora de CATDI N°1 de A.G. Chaves

logra adaptarse a los demás docentes, siempre muestra su grado de seducción mediante gestos, miradas, pidiendo a modo de súplica a modo de “acting”. Es su manera de persuadir para convencer a los adultos frente a lo que él quiere. Ante la oposición se muestra desafiante, con intención constante de generar escaladas de conflictos que rondan siempre en los mismos temas. También suele recorrer la institución y dirigirse al patio para sentarse sólo cuando algo no le agrada. Como características de estos estudiantes, la Lic. Laura Kiel (2007) identifica la necesidad de ser visualizados y obtener respuestas significantes.

Necesitan de un docente que pueda encarnar y sostener algo del deseo, en lo particular, que ése niño en particular le falte. Esa cuestión de faltarle al otro y de tener un lugar en el otro, esos niños lo ponen todo el tiempo en juego, se van del grado, se van de la sala, quizás para verificar si alguien los va a buscar o los reclama, si le falta al Otro y si el Otro nota su ausencia.

En muchas de las oportunidades que Santi deja el aula lo hace de forma repentina, acompaña con insultos y enojo, generalmente una de sus compañeras lo busca y otras la señalan. Es ahí donde sí se intenta dialogar y conversar sobre su “huida” suele generar más enojo. Particularmente el modo para que regrese a la clase es proponiendo algo que a él le gusta (mirar sus dibujos, buscar algún *stickers* de personajes, etc) esto da cuenta de su imposibilidad sustitutiva, reflexiva y el registro de emociones, que permitan ajustarse a los contextos, expresando sus necesidades, a través de la palabra.

El modo de dirigirse a los adultos es con un lenguaje y una prosodia particular, utiliza términos elevados y calificativos que tienden a agredir o generar sarcasmos. Usa terminología propia de los personajes y series animadas. Pareciera que el lenguaje lo habita, de forma tal que sus maneras de comunicarse verbalmente son personificadas en alguno de sus personajes y sus expresiones parecen ajenas.

En momentos de crisis suele personificarse como villano o personajes que van variando con el tiempo, pero siempre rondan en brujas o villanos. Lo más llamativo es que de cada uno, aprecia y se detiene en caracterizaciones puntuales (puntas de zapatos, sus uñas, poderes, etc). También lleva en su mochila una capa, una corona, etc. A veces concurre con una pollera larga y un saco. El estado anímico acompaña esta caracterización, cuando cambia de estación (en primavera) aparecen los tapados o sacos. Sus compañeros y las docentes naturalizaron el uso de sus atuendos, ya que cuando alguien hacía referencia para que se cambie, o quite alguno de sus objetos se desataba el caos. Sus enojos con un vocabulario agresivo y con

intenciones de “escapista” revolucionaron esos días con intervenciones que “atentaban” contra su integridad.

Pensar una experiencia que arme sentidos posibles, es necesario en sus momentos de desborde. Santi el villano de la escuela, personificación cargada de significados en la comunidad educativa, tuvo que desandar los prejuicios, pues era para este niño su protección, el querer sacarlo, modificarlo, lo ponía en una situación de derrumbe, porque era “su sostén, su saber hacer ante la falla en el armado simbólico” También, captar sus intereses, fue de gran potencial para entrar en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ya que la literatura de sus personajes favoritos abunda en los libros de su aula.

Uno de los aspectos a considerar es su hipersensibilidad táctil y olfativa que genera dificultades en el uso de materiales, como tocar diferentes texturas, tolerar comer variedad de alimentos (solo come polenta hecha por su mamá) por lo que el momento de la merienda suele ser una situación intolerable, también las aulas ruidosas, clases libres (como teatro) donde conductualmente implican mayor exigencia de autorregulación constante y en ocasiones, si esto le molesta demasiado, se lo debe acompañar sentado en la puerta de salida.

Estas manifestaciones permiten distinguir que la constitución del cuerpo de Santi, no ha operado, de forma tal que procura “armarse un cuerpo” a partir de su disfraz, de las palabras de sus personajes, que hacen de borde. Es así que vive de forma amenazante los ruidos, la incorporación de alimentos, los olores ya que se sostiene en una envoltura imaginaria, un arreglo, que sostiene su fragilidad.

Podemos ubicar al cuerpo y al Yo en íntima relación. Es decir, se constituyen en el mismo momento. Otra manera de pensarlo es plantear que la primera forma del Yo es la representación del cuerpo. Freud designa con el término narcisismo a la fase del desarrollo libidinal en que se constituyen el cuerpo y el yo. SCHEJTMAN, Fabián (2005)

Este acto psíquico es una identificación. Lacan va a explicar esta identificación primordial, a través del estadio del espejo. Santi pareciera estar a la defensiva, sintiendo que todo se le viene encima, es así que evita el contacto y lo que viene de un Otro. Este aspecto denota su singularidad para ser considerada y posibilitar un armado que le otorgue sentidos posibles a desplegar, ofreciendo una oportunidad de ser y estar en la escuela y “constituirse un cuerpo” con sus avatares desde lo imaginario. Mazzuca, R (2005)

A partir de la implementación de la propuesta pedagógica de inclusión es que se habilitó el acceso al aprendizaje, validando a Santi. Pasando de ser un estudiante “imposible” a un

estudiante que encuentra en la escuela un lugar que lo sostenga. Siendo necesario realizar acuerdos, legalizar lo que Santi necesita y conversar con sus pares y las familias.

En este camino, la función del adulto que cuida, significa, otorga sentidos, contiene, interpreta, pone palabras y decodifica, es retomada por las/los docentes que recurrirá a ellos/ellas como apoyo, pensando en términos subjetivantes, la complejidad que implica que el niño se encuentre con adultos que pongan en juego un deseo muy decidido de alojarlo. Beatriz Janin (2016)

Como plantea Esteban Levín (2009) la importancia de la disponibilidad del armado de red haciendo uso de todo el territorio como potencial, el espacio escolar y sus agentes, la familia, es fundamental para poder generar escenas de lazo Social. La escuela como espacio exogámico, permite que surja el sujeto y advenga en nuevas versiones.

La escuela propone la posibilidad de compartir con el grupo, interactuar a través de juegos, dinámicas diversas de trabajo, acordar puesta de reglas propias entre pares, invitaciones a jugar, sentarse con el compañero que quieran, escuchar música, participar de teatro, realizar actividades con otros pares. Estos y tantos son grandes desafíos para Santi, pues su imposibilidad y dificultad de sustituir, hacer lazo y considerar al otro, implican buscarle la vuelta a cada situación en la escena educativa.

El grupo necesitó explicaciones sobre lo que pasaba con su compañero, habilitando preguntas, y desandando supuestos. Así, las invitaciones a jugar, los cumpleaños y los recreos se hicieron “más vivibles” sus pares identificaron a Santi como compañero haciendo lugar a su singularidad, reconociendo las diferencias propias de cada sujeto del grupo en el que él es uno más. Incorporar lo social en tanto constitutivo en la experiencia comunitaria, la experiencia de pertenecer a un lugar, de dejar algo de él a medida que se arma y construya un saber para el Otro, es a través de la posibilidad de compartir y hacer ese “entre nosotros” una oportunidad en la que el sufrimiento pueda tener otro sentido, otro devenir.

La escuela como constitutiva brinda a través de esta experiencia “instaura la ley que sustituye los significantes”, como refiere Indart J C (1999) cuando Lacan dice que “para fijar una significación, hacerla advenir como nueva, y produzca ese efecto de fijación a nivel de significantes la operación que surge es una sustitución, una sustitución metafórica”.

La metáfora paterna ordena, aporta sentido compartido, permite relacionarnos, posibilita sustituciones, en este caso Santiago “no cuenta con el significante que le permita un

sentido metafórico compartido” una sustitución (valor del orden simbólico), por lo cual es literal en su forma de interpretación, así Santi no puede entrar en la ficción de juegos que no comprende, necesita explicaciones o preguntas que guíen la construcción de sentidos claros y transparentes para llegar a la interpretación de conceptos.

Los lazos con Otros que signifiquen la experiencia educativa como oportunidad, ligada por el deseo propiciando un espacio “vacío” que permita resurgir en nuevas representaciones y aprendizajes en un ámbito colectivo, con lo propio, lo singular. Como plantea Filidoro Norma (2012) en sus estrategias de abordaje.

Fueron años de vasto aprendizaje para toda la comunidad educativa, una escuela que se despierta, que se pregunta por lo que en particular este niño necesita ¿Será la clave para pensar el devenir de nuevas infancias, habilitar la escena educativa como posibilitadora de armados que sostengan? ¿Será entonces, un modo de alojar, esperar a cada estudiante cómo una incógnita a descubrir? ¿Será en un entre todos/as donde se significa la grupalidad y las singularidades?

Pues, será el camino reflexionar, habitar con ternura el encuentro con el otro, otorgar sentidos compartidos y habilitar la existencia de lo diverso como una gran oportunidad subjetivante donde todos, podamos despertar.

BIBLIOGRAFÍA

- Filidoro Norma (2012) Casos Santiago y Lautaro en Zerba D Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico educativo. Buenos Aires, Letra viva
- Indart, J C (1999) “El complejo de Edipo. Del mito a la estructura” en El Padre en cuestión. Grama ediciones, 2021
- Janin, Beatriz (2016). “La escuela y la constitución subjetiva” Circular técnica 05/16. Dirección de Educación Especial. Subsecretaría de educación. DGCE.
- Kiel, L Seminario “Abordar el malestar en la cultura educativa” FLACSO , Sede Argentina 22 y 23 de Marzo 2017
- LEVIN, Esteban (2014) [El despertar de la subjetividad: plasticidad simbólica](https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXTO%20LITORALES%205%20ERRANCIA%208.pdf). En Errancia Litorales. [lainfancia.net.Recuperado](https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXTO%20LITORALES%205%20ERRANCIA%208.pdf) en https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXTO%20LITORALES%205%20ERRANCIA%208.pdf
Video ampliatorio: LEVIN, Esteban “La plasticidad en juego en la infancia” https://www.youtube.com/watch?v=ZCyl0cLB9lw&ab_channel=ALEFinstitucion

- Mazzuca, R (2005) Seminario "El cuerpo en psicoanálisis (Algunos conceptos de Lacan y sus derivaciones en el campo de la psicopatología). En Psicoanálisis y psiquiatría: encuentros y desencuentros. Buenos Aires, Berggasse 19 ediciones
- SCHEJTMAN, Fabián (2005) "Re lectura del estadio del espejo: sostén simbólico del yo y del narcisismo" En MAZZUCA, R; GODOY, C; SCHEJTMAN,F; ZLOTNIK, M Psicoanálisis y psiquiatría: encuentros y desencuentros. Temas introductorios a la psicopatología. Buenos Aires, Berggasse 19 ediciones.

Continuamos construyendo

Por **María Julia Bórtolas**¹³

Presentación del caso

La propuesta presentada se encuentra basada en Federico, un alumno de CATDI, lo trabajado es una planificación bimestral que se utilizó en los meses de abril y mayo.

Federico es un niño de 2 años y 9 meses, que concurre desde el año 2021 a trabajar con su mamá en el espacio de Atención Temprana.

Durante las clases se ha observado un juego tranquilo, responde mirando hacia el otro, ante el sonido de los objetos u onomatopeyas que produzca, pero no lo hace ante el llamado por el nombre, solo en dos oportunidades volteó para ver a su mamá cuando ella le dijo “Fede mirá”. Posee sonrisa social y convoca a la persona tomándola de la mano cuando desea que haga algo.

Puede buscar los objetos cuando se los esconde; si lo ve, intenta buscarlo y si no lo encuentra, abandona la actividad; explora todo lo que se le presenta por la boca, muerde y busca

¹³ *Profesora en Educación Especial con orientación Discapacidad Intelectual. Postítulo de Actualización Académica en Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Localidad Coronel Pringles. Actualmente me desempeño en el Cargo de TP en la EEE N°501, desde hace tres años y fue la experiencia de trabajar con los estudiantes, la que me impulso para lograr nuevos conocimientos y propiciar en ellos un acercamiento aún más rico que el que se vivencia día a día. Mi otro cargo es CE, en el CATDI N°1 allí es donde se comienza el aprendizaje, la primera etapa deja huellas a través de las cuales, podemos ser observadores activos de cómo se construye la constitución subjetiva con el otro, el otro que aloja y significa, siendo pilar fundamental en la vida de los sujetos. Agradezco este trabajo a las familias que día a día, nos hacen parte de lo más preciado que tienen, la infancia de sus hijos.*

objetos blandos como mangueras para jugar y morderlos, se desliza con los mismos llevados con la boca según la posición que asuma.

Acciona sobre los juguetes de modo sensoriomotor, realizando causa-efecto, se ha observado que prefiere los espacios conocidos reconociendo los mismos e ingresando directamente a la sala en la cual trabajamos.

Luego de consultas con especialistas Federico es diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista; se ha logrado trabajar con la familia que Federico es y seguirá siendo Federico, su hijo, a pesar de cualquier diagnóstico, logrando que lo reconozcan como sujeto y que todo lo que logre será a través de la vinculación con un Otro u otro, construyendo juntos.

Le agrada jugar con diferentes texturas, aceptando variados materiales y el trabajo con luces y sombras.

Ante esta actividad mencionada, se ha logrado observar acciones que Federico realizó, como por ejemplo al presentarle juegos de luces, acompañadas con canciones, miró de dónde se prendían, (la mamá nos menciona que reconoce en su casa donde están las llaves de la luz, prendiendo cada vez que se le acerca a ellas).

Al levantar la persiana, Federico busca la llave de la luz y toma de la mano a la docente para que pueda prender la luz nuevamente, demostrando con gestos lo que desea hacer, ¿cómo logró identificar que la luz se encendía desde la llave? Esta acción demuestra un trabajo con un otro, que logra reconocer a Federico como un sujeto, identificando que no es una extensión de su madre, sino que, hay un otro exógeno a su cuerpo que lo identifica, quien con su lenguaje posibilitará que se pueda ir construyendo el mundo, la imagen del cuerpo y del yo. La manera es ir resignificando a partir de canciones, sonidos apostando a que se observe como un otro.

Se le explica a la mamá lo que se va a trabajar, mostrando de donde se debe “apagar esta luz” que él desea para continuar el juego, (se coloca a su altura, buscando su mirada para lograr este contacto con el niño) mostrándole la persiana, para observar si él vuelve a pedir la perilla de la luz o busca lo que deseamos comunicarle (que la luz proviene de la persiana), trabajando sobre un mismo significante.

Al finalizar la actividad de las luces, ya con la luz prendida, en la sala aún se mantenía la música sonando de fondo, Federico toma a su mamá de la mano, llevándola hacia el espejo, se coloca en cuclillas y mantienen un juego frente al mismo, haciendo caras, realizando un

susurro como si se acunara (*aaaaaaa, aaaa, á*), apareciendo y corriéndose para no ser visto, buscando la repetición de sus movimientos en su mamá reflejada.

Teniendo en cuenta lo trabajado en la Especialización Superior en Alteración y Desarrollo de la Constitución Subjetiva, podemos dar cuenta cómo a través del juego con otro, Federico ha adquirido acciones que se plasman en autores que se desarrollan en el texto.

De lo exógeno a lo cotidiano

Sabemos que el maestro como representante del discurso social puede aportar una modalidad diferente a la de las familias, a través del juego que se presenta en el aula, brindamos experiencias lúdicas que pueden observar las familias y cómo las desarrollan nuestros estudiantes.

En el caso de Federico la exploración de otro medio conocido para él (exógeno al entorno familiar cotidiano), brinda la seguridad necesaria para que la actividad tenga un punto de partida sin causar miedo a lo desconocido; estas participaciones en el aula, crean nuevos significantes, diferentes a los que se le brindan desde la familia, no para que suplanten los mismos, sino para enriquecer los modos de acción de Federico.

Durante la clase, el docente se encuentra como un otro, un par, el cual dona experiencia (distinta a la del hogar), proponiendo nuevas actividades y en la escena lúdica contribuye a la constitución subjetiva.

“La escuela es una institución fundamental en la vida de los niños que da cuenta del pasaje del mundo de lo privado al de lo público. En ese pasaje se pone en juego aspectos de la constitución psíquica del niño y de la continuidad de lo social. Para que este pasaje constituyente se vea facilitado, la escuela no debe ubicarse como reproducción de lo que los niños traen -familia de origen-, ni como algo totalmente ajeno a lo que hasta ese entonces es su bagaje. Es en este difícil margen donde la escuela debe cumplir una de sus funciones específicas, asegurando el tránsito de un mundo endogámico a un mundo exogámico” (Carli (compilador); Karol, 1999).

Por este motivo como docentes tenemos el rol de orientar a acompañar a las familias durante el tránsito por ATDI¹⁴.

Experiencia lúdica

En la actividad, la madre realiza una observación participante, lo que se trabaja en la clase es para brindar nuevas experiencias, las cuales sean de andamiajes para propiciar un encuentro en la diada madre e hijo, “la escuela le otorga una imagen de sí que puede ser diferente a la de sus padres, pero también otorga a los padres una imagen del niño”.(Janin, 2016) para lograr así obtener nuevos significantes alojando al estudiante como sujeto.

Al comienzo de la escena lúdica, al encontrar el espacio con una luz tenue, donde había música y juegos de luces, observa, buscando los colores y bailando al compás de la música propuesta; su mamá lo mira asombrada, afirmando que nunca había jugado así con Fede, que nunca se le había ocurrido, y que en la casa tenía los materiales para poder replicar la consigna.

En ese momento se disponen en el espacio a jugar, mirando las acciones que el niño va realizando; se busca en el espejo, mira las luces, baila y produce un susurro como un cántico de una canción conocida, Federico va construyendo su cuerpo con otro, buscando los bordes en el espacio, haciendo contacto con otros.

En esta ocasión el niño es quien le ofrece un juego nuevo a su mamá tomándola de la mano (la lleva frente al espejo), ella intenta codificar su accionar, desde lo que puede significar a través de esa mirada conjunta. La madre corresponde a ese susurro que el niño realiza poniendo letra conocida lo cual hace que él la mire en silencio y se balancee mientras ella continúa cantando.

¿Se puede decir que se crea cuerpo desde la experiencia? ¿Se puede pensar en este balanceo como una respuesta subjetiva, que crea noción de unidad corporal? Este balanceo que el niño realiza no es un movimiento estereotipado, propio de la conducta, no es solitario y de goce autístico, es un balanceo tranquilo como meciendo su cuerpo que solo se acompaña con la música al ser cantada, y que parece ser en respuesta al canto de la madre.

Dicho balanceo, es diferenciado del movimiento estereotipado que Federico realiza, puesto que este, es como un caminar lento y pausado constante a diferencia del de la música que se observa en la experiencia, es tranquilo, moviendo los hombros, en respuesta al otro.

14 ATDI: Atención Temprana del Desarrollo Infantil.

En las edades tempranas es fundamental que se compartan con las familias estas observaciones puesto que, a partir de las mismas, ellas serán proveedoras de recursos que puedan ampliar estas vivencias en su entorno cotidiano familiar.

“Pensar en un psiquismo que se va construyendo, nos permite pensar en las siguientes intervenciones, tener en cuenta al sujeto hablándole, aunque no hable, mirándolo, aunque no nos mire, suponiendo que registra todo lo que ocurre a su alrededor. Poner palabras a lo que siente, será un modo de ayudarlo a armar él mismo una piel que lo sostenga” (Janin, 2016, p. 8). Sabemos que, aunque no nos entienda para seguir haciendo lazos con el otro, hay que reconocerlo como sujeto, hablándole, aunque no nos responda, construyendo el cuerpo para poder crear, subjetivando el organismo, proponiendo experiencias con el fin de ayudar o ser soporte en la constitución o subjetivación del cuerpo de Federico.

Jugando construimos

En la experiencia de Federico, el niño juega, presenta un juego tranquilo, acepta los materiales propuestos por el docente, es visto por los adultos, pero no participan de la escena con él, en este caso el juego es proveedor de experiencias, recreando una realidad y representando el mundo conocido por el niño, Rodolfo plantea una modalidad primaria del juego en relación a la constitución libidinal del cuerpo.

El juego tiene una relación muy profunda con el cuerpo. “El jugar todo el tiempo va haciendo”, va creando una dirección a construir con el cuerpo. Tomando lo que dice Rodolfo, ¿Se podría decir que los susurros en la actividad de Fede son un esbozo para construir cuerpo?, los mismos poseen un carácter productivo, esa boca que susurra, se constituye como cuerpo, porque sirve para susurrar, no solo para comer.

“Ese cuerpo que recibimos de los genes, debemos hacerlo nuestro, debemos hacer un trabajo subjetivo, constructivo, crearlo y eso fundamentalmente se hace a través de procesos de juegos articulados con la sexualidad infantil” ,(Rodolfo, R (s/f)) porque todo acto de jugar produce placer, en el mismo se dona experiencia facilitando el entorno poco conocido por el niño para que logre nuevas significaciones con el Otro. En el juego del susurro que realiza el niño, donde parece responder al canto de su mamá, quien le canta y él mueve su cuerpo como si se acunara, parece responder al estatuto del juego que incluye a otros, permitiendo que se piense como un juego que permite lo diferente, la apertura, el lazo.

Concluyendo

Para que un cuerpo se construya, es necesario un Otro, que a través del lenguaje le presente el cuerpo al niño. A partir del desarrollo de la experiencia, es que se pretende dar cuenta que no es posible crear sin un otro, que nos mire, que nos contenga y que nos acompañe en él proceso de construcción subjetiva. Progresivamente cada estudiante va adquiriendo apoyar menos su cuerpo en el otro, lo cual supone una vivencia de unidad corporal y un acceso del niño a la representación de su propio cuerpo.

Como institución educativa se debe tener la capacidad de crear y recrear escenarios que donen experiencia a los estudiantes, además de acompañar a las familias en el desarrollo de sus hijos, siendo partícipes activos del acto de enseñar y así poder construir nuevos aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, Sandra (compilador); Karol, Mariana. (1999). *Capítulo 3: La constitución subjetiva del niño*. Ed. Santillana. p.77.
- Janin, Beatriz. (2016). *La escuela y la constitución subjetiva*. DGCyE. p.1.
- Janin, Beatriz. (2016). *La escuela y la constitución subjetiva*. DGCyE. p.8.
- Rodulfo, R (s/f) *Borradores de la clínica: Entre la sexualidad y el jugar*. (s/d). p. 5.

Frente al quiebre: ¿frustración u oportunidad?¹⁵

*Por Cristina Arias, Priscila Cerminara, Graciana Foulkes,
Ricardo Darío Tamagno, Yanel Torrilla y Carolina Vaccani*

Palabras claves: quiebre, vínculo, entorno, subjetividad, literatura.

Introducción

Este trabajo, realizado de manera colaborativa, es el resultado del análisis de nuestro rol como Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) con estudiantes con Alteraciones en el Desarrollo y la Constitución Subjetiva (ADCS, de ahora en adelante), antiguamente denominados Trastornos Emocionales Severos (de ahora en adelante TES)¹⁶ a partir de la reflexión en torno a dos imágenes, propuestas por la docente, y a las conceptualizaciones teóricas de la enseñanza de la literatura. A partir de ello, nos permitimos cuestionar ciertos aspectos vinculados a la caracterización de los estudiantes con ADCS y, a su vez, a reflexionar, repensar y problematizar nuestro posicionamiento docente como MAI.

Las imágenes son las siguientes:



Sin nombre. Tomado de la página de Insurgencia Autista



Quiebre – ilustración de Virginia Piñón

En ambas ilustraciones, se pueden observar: la dicotomía, la ambigüedad, la fragilidad, lo contextual, los variados quiebres que nos atraviesan en esa construcción interminable que somos en la constitución subjetiva.

Para comenzar, desplegaremos algunos conceptos a tener en cuenta:

En primer lugar, la **constitución subjetiva** es un proceso cuya elaboración sucede en el campo simbólico de la cultura y de las relaciones entre el bebé y sus padres, o quienes cumplan con esta función. Atravesada por modelos más o menos hegemónicos y que no escapan a las cosmovisiones de cada época. Dicho proceso no tiene un objetivo predefinido desde las determinaciones conscientes, sino que pertenece al campo de lo simbólico en donde se encuentra capturado el discurso parental que al ser una intersección del orden de la actividad, se sitúa en el campo del Otro.

En segundo lugar, la noción de **subjetividad**, desde una mirada lacaniana, se refiere al desarrollo de las funciones instrumentales del sujeto, no el sujeto como tal, ya que la constitución de éste no tiene cronología, ni una progresión evolutiva, sino que el sujeto es efecto de la obra del lenguaje; como tal está anticipado en el discurso parental. De este modo, lo que se desarrolla es la capacidad del niño de apropiarse de estas instancias y, consecuentemente, del uso de los sistemas simbólicos que organizan sus relaciones de objeto en el campo fantasmático y, por efecto de éste, en el campo de la realidad. (Jerusalinsky, 1995, p. 32).

Por su parte, al **quiebre** podríamos pensarlo como aquello que irrumpe en esa constitución de la subjetividad, como aquello que hace visible “las faltas” (en términos freudianos) constitutivas del otro. Pero también como la oportunidad de que el deseo circule y llame a la palabra propia. A su vez, es un quiebre que intercepta las dificultades de esos otros y de ese entorno para favorecer la inclusión. Y nos expone a los MAI a la falta. Por ello la angustia, en ocasiones, llama a nuestra puerta..

Finalmente, el **entorno** funciona como un mero marco regulador de todos: el estudiante con una necesidad educativa derivada de una discapacidad, su MAI, sus docentes, sus pares, su escuela, su familia. El entorno favorece o dificulta su escolaridad, el que “normatiza” o “desregula”, impone o levanta barreras. De esta forma, siguiendo a Bleichmar (2016) “la escuela, como institución y primer espacio exogámico ocupa un lugar constituyente en la vida de todo

niño y en particular en aquellos cuya subjetividad está en tiempos de constitución” (p.1). Podemos decir entonces, que el encuentro entre el docente, el estudiante y el grupo se irá entrelazando en ese entorno, formando un sostén constituyente para el sujeto que propiciará el acceso al aprendizaje.

Sin embargo, para que la escuela pueda tener este lugar fundamental en la constitución psíquica del niño, la institución y los docentes deben poder posicionarse en ese lugar y alojar al niño, de lo contrario se podría obturar ese proceso. Desde la modalidad de Educación Especial valoramos las transformaciones que aporta el nuevo paradigma Social de la Discapacidad al ubicar las barreras a la inclusión en el entorno produciendo un corrimiento del antiguo paradigma médico y biologicista que centraba la discapacidad en un déficit y volvía al niño un ser ineducable.

Es por esto que cuando se piensa en un niño con problemas severos en el desarrollo de su constitución, se deben tener en cuenta sus particularidades y si estas serán alojadas por la institución elegida. Además, se debe considerar la posibilidad de responder a las necesidades del niño, tratando de no atender a las necesidades narcisistas de los padres exclusivamente ni de tomar decisiones destinadas a satisfacer más las apariencias políticas que las verdaderas necesidades clínicas de los niños, como dice Filidoro (2010).

A partir de la Resolución 1664/17 se introduce el mencionado paradigma Social de la Discapacidad como marco de referencia en el trabajo con estudiantes con ADCS. A partir de esta modificación el sujeto es pensado como un sujeto de derechos y nuestro trabajo no puede desentenderse de la importancia de considerar lo vincular en la relación pedagógica. Así mismo cobra fundamental relevancia la consideración de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad a partir de la delimitación de las barreras que obstaculizan la inclusión educativa.

Ahora bien, nos preguntamos, si ¿la escuela es aquel lugar que permite minimizar esas barreras o incluso levantarlas o puede ser un espacio que las sostenga o acreciente? Por otro lado, ¿es la escuela un lugar subjetivante, que aloje el deseo de los niños? ¿Cómo se funda la subjetividad en un Ser, que permite diferenciarse de un Otro materno? ¿De qué forma vacilan estas posiciones, cuando enunciamos “alteraciones en la subjetividad”? ¿Cuáles quiebres subjetivos movilizan nuestro lugar? ¿Las intervenciones docentes pueden tener efecto terapéutico? ¿Es la inclusión una realidad en las escuelas, o un discurso para mencionar la diversidad? Y finalmente ¿qué oportunidades puede brindarnos, en este contexto, la literatura?

Para comenzar a responder estas preguntas, debemos partir por deconstruir esas matrices escolares, para permitir el despliegue/desarrollo de cada subjetividad/individualidad de cada sujeto dentro de ese contexto escolar (Schlemenson, 1991). Desde nuestro rol como MAI permitimos esa apertura, ya que debemos confrontar articulando intereses, introducir ese quiebre dentro de la escuela, e introducirnos en él, para comenzar a generar un movimiento, un cambio. Aquí es donde la literatura abre una ventana, una puerta de entrada al Ser, en su contingencia, en su deseo estructural y estructurante. Esto va a requerir un esfuerzo de todos los involucrados, para prever las consecuencias de las diversas alternativas del cambio de rumbo que se genere con nuestra intromisión. Una intromisión que abre la perspectiva a la dimensión ética de nuestra práctica.

Como dijimos antes, partimos de la noción de que no hay sujeto desde los orígenes, sino que este será producto de complejos procesos y transformaciones subjetivas que le permitan su devenir. El sujeto en su indefensión primordial, en el inicio de la vida, hará un pasaje de la alienación, a la separación, es decir, se alienará al deseo materno para luego interrogarlo y transitar hacia la otra operación; la separación, que será la que le da condición del sujeto deseante.

Es a partir de la falta, de un estado de insatisfacción e incompletud inicial que un ser humano se va a ir constituyendo como sujeto. Es esta posición originaria la que funda la posibilidad de aprender y la búsqueda de conocimiento. Por lo tanto, un mayor grado de tolerancia a la frustración, a la diferencia con aquello que no encaja exactamente, con lo que hace quiebre, lo que está perdido buscando una suplencia o un soporte capaz de remediar lo que falta.

Respecto a las imágenes analizadas, en la de la niña (visualizar en la imagen de la niña), a quien le suponemos una historia, podemos pensar que el ingreso a la escuela va a formar parte de su armado subjetivo. Es decir, que la escuela le va a devolver a esa niña una imagen de sí que será fundamental en la constitución de su trayectoria y de su autopercepción (Kaplan, s/f). De allí la importancia de los significantes que emite la escuela, en el armado subjetivo, dado que será el primer espacio exogámico para el niño y será un lugar constituyente en la vida de todo niño, en especial aquellos en cuya subjetividad está en tiempos de constitución, o aquellos que se vislumbran ciertas posiciones subjetivas alteradas.

Escribir sobre experiencias a partir de las prácticas en instituciones educativas, interroga acerca de cómo lograr que las intervenciones den circulación a la palabra como medio de borde entre lo esperado y lo posible. Esto se transita no sin dolor, frustración, vacío de un sa-

ber ignorado que bloquea la posibilidad dialéctica, habrá un conjunto de representaciones, emociones y registros corporales que deberán expresarse, mostrarse y articularse a través de la palabra, soportando la frustración y la impotencia cuando “el idioma” de la dialéctica tal como hegemónicamente se la concibe, no es compatible con la del niño.

Del mismo modo, al observar las imágenes nos encontramos frente a un espejo que nos devuelve, de forma gráfica, la fragmentación. Esto se debe a que todos tenemos nuestros terrores y angustias, marcados por las vivencias particulares de cada uno.

Ahora bien, la caracterización del cargo en el que se aborda el trabajo con niños en ACDS, tiene el nomenclador de TES. Este diagnóstico está muy ligado al discurso médico hegemónico que ubica al niño desde un lugar del trastorno, del déficit, de lo que no tiene¹⁷. Estos diagnósticos médicos psiquiátricos tomados del DSM V, son las que habilitan la intervención de escuelas especiales vinculadas a niños con el espectro autista y la psicosis. Estos certificados médicos fueron etiquetando a estos niños, con el lugar de “Alteraciones” ubicándolos como trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta, déficit de atención e hiperactividad, entre otras, y así fueron enrolando muchos niños que no cumplían con la norma. Como puede observarse en la ilustración en la que un pez no sigue lo esperado respecto al resto de los peces. Por ello, nuestra propuesta es la de de-construir ese modelo biomédico, como diagnóstico imprescindible para la intervención del armado de una propuesta de inclusión y, en su lugar, comenzar a pensarlo desde el modelo social y pedagógico. Revisando etiquetas anquilosadas en un niño para abordarlo desde la singularidad del Ser, confiando en el potencial de lo que sí puede ofrecer en su crecimiento pedagógico. Es sabido que a muchos artistas y filósofos aún hoy se los considera “locos” por nadar contra la corriente. Joyce, Rousseau, Descartes, Van Gogh entre tantos incomprensidos.

La experiencia demuestra que, cómo trabajamos con posiciones subjetivas, intervenimos con un niño, que no nos conoce, no nos eligió, tiene una subjetividad propia, con un estilo y forma de ser único, y que nosotros venimos a irrumpir en su escenario para generar un borde de ese desajuste leído institucionalmente, un acompañamiento que pacifique y le permita habitar la escuela desde el placer y el aprendizaje.

En nuestro acercamiento a un estudiante con ACDS lo primero que hacemos es realizar un rodeo por el vínculo, el alojamiento, la afectividad mutua. Estas intervenciones se constituyen

¹⁷ El subrayado es nuestro.

como imprescindibles para que el dispositivo de inclusión funcione. Por lo tanto, será el vínculo, el mejor puente que permita encontrarnos mutuamente, realizar ese lazo que amarre posiciones diferentes en un mismo objetivo: aprender en la escuela y estar saludablemente, no sin frustración y angustia, ya que estos son sentimientos con los cuales convivimos y que hacen quiebre en el niño y en nosotros como sujetos que habitamos la impotencia y los apuros curriculares e institucionales. Pero no hay vínculo si no ponemos en juego nuestro deseo en relación a hacerle a ese niño y niña un lugar en el deseo de educarlo.

Si las/os MAI somos sujetos deseantes y en falta en ser, entonces podemos alojarlo desde allí, hacerle un lugar en nuestro deseo. Sabiendo y sintiendo en ocasiones la respuesta angustiante a ese quiebre porque también caemos en la falsa idea narcisista de que podemos arreglarlo todo. Y porque nos movemos entre fisuras varias soportando la propia y las consecuencias sobre nuestro psiquismo y cuerpo como respuesta a las no pocas demandas institucionales, exigencias, anhelos: profesionales, personales, familiares, pedagógicos, etc. . Somos a veces también ese pescadito que va solo, remando “contra la corriente”.

En ese sentido, trabajar con niños y jóvenes con ACDS tiene un costo. En ocasiones, implica poner nuestro propio cuerpo para que le sirva de prótesis emocional. Este costo podemos pensarlo también como un quiebre en nuestras posiciones subjetivas que nos atraviesa y moviliza en nuestros más profundos sentimientos. Un precio de mediar y abogar cuando este niño no llega a los cánones institucionales que se esperan para él, ahí cuando la institución muestra el quiebre del no saber hacer con el niño, y un precio donde abogamos por las familias que confían en nuestro trabajo, pero a la vez ansían ver los grandes adelantos en sus hijos.

Es entonces que nuestro trabajo de inclusión, con cierta soledad articulada a este funcionamiento nómada, recorriendo instituciones con sus idiosincrasias particulares, nos convierte en seres resilientes capaces de soportar nuestra propia angustia, y reconocer que muchas veces la trayectoria educativa de estos niños descansa en nuestras fortalezas.

De esta forma, según se expresa en la Circular técnica n° 5 (2016), para poder hacer todo esto, es imprescindible el trabajo en equipo en la escuela, aunque muchas veces esto no suceda, necesitamos respaldos de las instituciones, porque estamos trabajando con elementos de “riesgo”¹⁸, en tanto todo niño nos ponen en juego a nosotros mismos y las angustias y terrores que sienten nos conmueven inevitablemente.

¹⁸ En tanto nos enfrentamos constantemente a la falta del Otro.

Retomando los títulos mencionados anteriormente, surge el siguiente interrogante: El quiebre: ¿es una oportunidad?, quizás no tanto, pensando en los niños de Inclusión, es probable que estos títulos sea lo que actualmente nos atraviesa y aloja nuestro cuerpo y emociones, que vive en tensión permanente entre en quiebre y oportunidad, entre dolor y satisfacción, entre la angustia y felicidad. Esta dicotomía que transitamos en nuestro mutismo, o mejor dicho nuestra voz silenciosa que transita la angustia, que necesita pero no espera la contención y alojamiento institucional, que nos ubica en definitiva en nuestro deber. Es entonces, este más allá del principio del placer nos ubica en un lugar de permanente quiebre con las instituciones, familia, y el niño al que estamos expuestos como carta fundamental de su ayuda.

La inclusión como punto de partida a través del lenguaje.

Por otra parte, la imagen del pez da cuenta, en nuestra interpretación, de un espacio de integración, no de inclusión. Representa la situación en la que se encuentran tantas personas en diversos espacios de la sociedad. Uno de esos espacios es la escuela, en donde no basta con el ingreso de los estudiantes al aula, sino de disponer de formas flexibles para abordar el trabajo de formación, (diseños curriculares, capacitación de los distintos actores institucionales, estrategias de enseñanza y aprendizaje).

Teniendo en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), primer antecedente generado en términos de reconocer la libertad e igualdad de todos los seres humanos en dignidad y derechos sin distinciones de ninguna naturaleza, en el artículo 26 se consagra el derecho a la educación que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. De este modo, respetar los derechos de los otros implica respetar la diversidad del ser humano; incluirlo en el espacio teniendo presente qué hace que se lo deba incluir. Pero, en función de esto, deben también atenderse las posibilidades individuales y evitar así caer en la trampa de brindar lo mismo a todos. Se debe seguir trabajando y promoviendo la realidad sobre la cual la igualdad de oportunidades debería estar centrada en brindar estrategias y métodos que se presenten de manera adecuada y diversa en la inclusión de la heterogeneidad de quienes se educan.

Retomando la ilustración del pez, quien está nadando “contrario” al cardumen. Esta imagen nos hace pensar en nuestros niños. Los que atendemos y a los que tratamos de acompañar. Y también en la experiencia subjetiva de ellos que se sienten diferentes al resto. Dicho de otro modo: somos cómo nos ven, nos vemos como nos miran y así los otros son nuestro

espejo. Entonces, luego de pensar en estas cuestiones desde nuestro punto de vista, nos cabe preguntarnos ¿Cómo nos ven estos niños a nosotros?

Otra cuestión que se nos plantea, a partir de pensarnos como historias dentro de otras historias, es ¿cómo nos vinculamos al lenguaje? Vemos peces nadando en un mar de palabras y contra la corriente. Nuestro pez va “en contra” de la dirección del cardumen haciendo un recorrido propio y solitario que algunos pocos entienden. Y para entender hay que haberse sentido un poco así alguna vez. Todos nos hemos sentido así, y a veces aún nos sentimos así. Por ello, es que en esa soledad, en ocasiones, hay incertidumbre y tristeza. Y en ella, nos encontramos con “nuestro estudiante” a partir de un vínculo. Vínculo, que se presenta como una oportunidad de creación, el poder decir algo diferente que puede desentonar para la sociedad pero que es sin duda único, propio y puede ser una experiencia hermosa.

Es habitual tratar al diferente como si se tratara de un extranjero, un “otro”. Es decir, alguien que “habla” otro idioma y, en consecuencia, no entendemos lo que nos dice. También se suele comparar a los recién nacidos con extranjeros, a los que, por medio de la educación, hay que volverlos habitantes de la misma patria. De este modo los padres como esos primeros otros, de los cuidados, abren un mundo de posibilidades diversas en esa transformación. Quizá, el punto más problemático en niños con ACDS tenga que ver con los padres o adultos que reciben al niño o niña y no pueden alojarlo como extranjero, posible de educar, sino un “extra-terrestre” que no pueden asimilarlo a su mundo humanizante.

¿Cómo ayudarlos a confiar en ellos mismos, en la belleza que puede haber en nadar en sentido contrario? La literatura puede ofrecer la oportunidad de encontrar personajes con quienes identificarse. Pensamos en *Alicia en el país de las maravillas*. Ella cae en un pozo y el mundo se da vueltas, todo está al revés. O el Quijote que luchaba, en su fiebre caballeresca contra los molinos. Ofrecer, por medio de los textos, la oportunidad a los niños de encontrarse en ellos acompañados por personajes que, de un modo u otro, son diferentes y con los cuales puedan identificarse: excluidos, abandonados, solitarios en el mundo, teniendo sus propias aventuras, para acompañarlos a descubrir que ellos también pueden a partir, por ejemplo, de la invitación a crear sus propios textos, a re-narrar historias con sentido para ellos.

Teniendo en cuenta ciertos enfoques de la literatura, podemos retomar a Holland (1968,1975), quien planteaba que hay formas infantiles de establecer un esquema narrativo relacionando realidad y fantasía en la literatura. Esa podría ser una fuente de trabajo con ellos. En vez de ofrecer a cada niño lo mismo, el mismo aburrido texto, darles la oportunidad de que

elijan ellos el texto. Ofrecer una variabilidad de lecturas posibles, amplía las oportunidades de despliegue de la imaginación y la fantasía. Por otra parte, Bourdieu (1984), quien formula la noción de “Campo literario” y, dentro de él, la importancia de la escuela como institución social que contribuye al sostenimiento de su dinámica a través de los corpus textuales con valoración sociocultural para cada época, cobra valor la mirada sobre los “efectos de la literatura” sobre los niños/as. De este modo, la literatura abre un espacio lúdico, donde el niño puede ser otros sin perder de vista la realidad y comprendiendo la dimensión ficcional en juego. Un espacio ficcional que permite “metabolizar” miedos, angustias, pesares y alegrías. Desde la creatividad y la imaginación, desde el permitirse jugar con las palabras y hace con ellas realidades propias que luego podrán compartirse con otros o ser construidas con otros. En tanto que Colomer (2001) agrega algo que puede ser una oportunidad para nuestros niños y niñas: en la escritura de re versiones de los diferentes géneros literarios, pero puntualmente de los cuentos tradicionales, no sólo en relación a los cuentos tradicionales, sino en dejar que la imaginación abra las puertas a las múltiples significaciones que la polisemia del lenguaje habilita, los niños cuando “traducen” o “trasponen” a su lenguaje cotidiano lo que leen, dan lugar a una “construcción discursiva” propia y atravesada por todas las variables culturales en juego.

Según Colomer (2001) ciertas expresiones sintetizan el combate librado en favor de un aprendizaje basado en el acceso libre de los alumnos a los textos: “Descolonizar la lectura o ¡Dejadles leer!” A ello podemos agregar: *¡dejadles escribir!*¹⁹ Y que lo hagan como quieran, con los temas que quieran y los recursos que tengan. Luego vendrá el tiempo de corregir de la mano del profesor, para ampliar vocabulario, establecer estilos diversos o explorar recursos literarios. Dar la libertad en el escribir de jugar con las imágenes y las palabras es como decirle a los chicos y chicas: puedes decir lo que quieras como quieras. Esa libertad es otra oportunidad y es una libertad que construye subjetividades críticas, libres y pensantes.

Es entonces, a partir de la literatura y la escritura, que podemos acompañar la subjetivación de nuestros estudiantes. Acompañar a esa nena fragmentada que vemos en la imagen, brindándole todas las estrategias posibles a nuestro alcance. Uno se constituye a través del lenguaje, y a su vez, tenemos un quiebre en el ser. Por lo tanto, acompañar esa generación de sentidos y despliegue de significaciones que la alojen en su deseo, y favorecer el intercambio con su entorno, puede recomponer ese quiebre. Incluir ese quiebre en el relato, en el propio

¹⁹ La cursiva es obra nuestra

relato de esa niña, nos abrirá las puertas hacia una mejor vinculación con ella, y será ese vínculo nuestra mejor herramienta. Pero ¿cómo va a vincularse si no encuentra el sentido a ser parte de ese grupo? Como docentes, nuestra tarea es ser el puente en el que transcurran todas las historias individuales y grupales, para que se produzcan nuevos saberes y sentidos.

A partir de la literatura, el estudiante puede transmitir sus historias, contarnos su trayectoria. Como docentes, no podemos subestimar a esa nena en cuanto a lo que puede o no hacer. Si se realiza un seguimiento de la trayectoria educativa, tengo “la base”, para poder afianzar los contenidos previos, y poder complejizar y desarrollar contenidos nuevos. Podemos andamiar su desarrollo, acompañarlo/a, establecer una lógica comprensiva, y así poder ingresar en ella, para co-construir con ese estudiante una nueva historia. De esta manera, esa niña puede conectarse con ella misma, y con el grupo. Puede generar una nueva lógica en su propio proceso de aprendizaje.

La literatura, produce un quiebre, que nos hace pensar en la realidad y la fantasía como algo posible. Debemos diferenciar, parafraseando a Lerner (2001) lo real, lo posible y lo necesario, porque esto mejora y pondera nuestra práctica docente. Somos prótesis para que nuestros estudiantes logren salir de lo “ideal” que busca el sistema educativo, para poder acceder a eso “real” que es, eso “posible” que podemos acompañar a lograr, a partir de lo “necesario” que “debe” aprender para compartir el mundo vinculándose con los otros.

Desde los postulados de Lerner (2001) y Colomer (2001), se habla de la desautomatización de la mirada como una de las especificidades de la literatura, es decir, poder mirar con otros ojos y no de forma automática. Partir desde el lugar de: cuáles son los quiebres que yo como docente estoy dispuesto a hacer, y trabajar desde mis prácticas y con mis estudiantes, y sin necesidad de llenar esos “vacíos”, “quiebres”. Permitirnos estar “quebrados” y sostener, acompañar, andamiar ese quiebre. Lo diferente, los quiebres, habilitan abrir y otorgar nuevos sentidos. Otorgar sentidos a través de la palabra, para mirar de formas nuevas.

El quiebre implica un punzamiento, ya no es lo mismo. Y dentro de uno mismo, la literatura cobra otro sentido. Las producciones colectivas, subsanan el quiebre, por ello es importante el vínculo. Los quiebres son necesarios. Para brindar una nueva perspectiva de los contenidos, y nos desafía como docentes a pensar nuevas estrategias en la práctica. Usar la diferencia como algo articulable y que sume. Cada escuela tiene su propio imaginario, su alumno ideal. Es allí donde se deberá trabajar en esos quiebres de los imaginarios escolares, para generar nuevos sentidos en las trayectorias escolares.

Pero ¿quiénes son los quebrados?: ¿los estudiantes o nosotros? Hasta dónde, desde nuestro rol como MAI, podemos “rearmar” estos quiebres que se vinculan entre sí. Los docentes, estamos dispuestos a ser ese pez que nada en contra del cardumen. Y seguir a veces nuestro instinto, y proponer algo novedoso, que en primer lugar nos entusiasme a nosotros y sobre todo jugar porque desde lo lúdico se abre una puerta a la fantasía, a la cultura compartida y a la creación que es ante todo terapéutica y permite la comunicación y la exploración de nosotros mismos.

La literatura infantil ¿produce un quiebre o una salida a nuestros estudiantes?

Retomando la imagen de la niña que connota una idea de fragmentación del sujeto, podemos pensar el lugar de la subjetividad en la estructuración de la personalidad de nuestros alumnos para retomando la pregunta inicial, respecto a que si es a partir de la literatura que se produce el quiebre, o es la literatura la que permite una salida de ese quiebre. Teniendo en cuenta los postulados de Colomer (2001) donde se señala que “la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo”, podemos decir que desde la psicología, se le dio especial relevancia a “la literatura en la construcción de la personalidad” Bettelheim B. (1994), usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados, por ejemplo. La literatura nos permite como docentes generar un espacio de subjetivación para estos niños, constituyéndose como mediadora para que los estudiantes puedan, a través de un mundo ficcional, simbolizar su mundo interior. De este modo, tal como señala Colomer (2010) “La literatura ofrece entonces la ocasión de ejercitarse en la objetivación de la experiencia y aumenta la capacidad de entender el mundo. Tal recompensa es lo que justifica el esfuerzo de leer” (p. 2)

Si volvemos a repensar las imágenes y lo anteriormente expuesto en relación a nuestro rol como docentes, en las prácticas pudimos observar cómo los alumnos a través de la lectura de diferentes obras literarias pudieron realizar un quiebre y a partir de allí expresaron qué les pasaba, identificándose con lo leído.²⁰

Conclusión

²⁰ Viene a nuestro recuerdo el caso de un estudiante de secundaria que para explicar la “hominización” elaboró un relato a través de una historieta donde él se encontraba 1 millón de años después en el museo como fósil. Los compañeros tomaron la idea y la introdujeron en el relato de un personaje que al explicar la hominización se iba a dormir y soñaba el sueño del compañero.

La inclusión sigue necesitando levantar las barreras, derribar mitos y resistencias, o comodidades institucionales que conviven con lo prolijo y común. En otras palabras, se trata de “una apuesta a correr la inclusión de la perspectiva de los esfuerzos personales y voluntaristas para otorgarle su estatuto de política pedagógica” (Dirección de Educación Especial, 2021, p.8).

Las familias tienen un rol fundamental en la articulación con la escuela y las posibilidades de inclusión educativa de los niños y niñas. Si bien es verdad que estos procesos no pueden descansar en los esfuerzos personales, quizás no pueden ser posibles sin esos padres y madres que, desde fuera del sistema escolar, se empeñan en lograr un lugar para tantos niños, niñas y jóvenes que antes no lo tenían.

Nuestra mirada y la del cuerpo docente deberá estar en no estigmatizar al niño, ubicarlo en un sujeto en crecimiento cuyo destino no está escrito, sino que permanece abierto a sorprendernos y encomiar con lo que puede ir logrando, conocer su gestualidad, modo de comunicarse, preguntarnos por aquello que quiere decir o mostrar y nos cuesta decodificar, poner énfasis en la imagen que su docente le devuelve va a tener un valor fundamental para él, a tal punto de poder modificar el modo en que se mira a sí mismo y reflexionar sobre su conducta.

Para concluir, y retomando las imágenes expresamos nuestro necesario compromiso profesional con la tarea docente como forma de subjetivación que nos implica éticamente y nos convoca a una permanente tarea de revisión de nuestras prácticas y quiebres. Todo lo cual no descarta la angustia que pueda ir surgiendo en este camino que es la aventura de vivir y educar, con otros, en un mundo diverso y por ello hermoso de ser celebrado.

Hoy elegimos este lugar, este desafío, ya no tanto como un trabajo personal, sino como una oportunidad de acompañar a ese niño o a esa niña cuya constitución subjetiva se está tejiendo, y nuestra labor profesional (y humana) pueden ser parte de su historia. Tenemos la valiosa posibilidad de acompañarlos a legitimar su “quiebre”, a otorgarle sentido, a habitarlo junto con ellos y con sus familias o, por qué no, nadar con ese pez en un mar más humano, no tan solitario y, por fin, más inclusivo. Este es nuestro gran desafío: superar la frustración y crear la oportunidad.

Aprender a vivir con esa falta y tomar de ella la oportunidad de escribir nuestra propia historia y ser peces que a veces nadamos contra corrientes y otras nos quebramos pero que

sabiendo lo inevitable de ello no dejamos de insistir en alentar con sueños y anhelos la maravillosa aventura de estar vivos y de crecer juntos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Aznar, A. S., González Castañón, D. (2008) *¿Son o se hacen?: El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc.
- Battelheim, B. (1994) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Traducción castellana de Silvia Furió. 1ra ed. Crítica. Grijalbo Mondadori.
- Bourdieu, P. (1984) *Le champ littéraire: préalables critiques et principes de méthode*, en Lendemains, n° 36, p. 9. Edición en español: “El campo literario. Pre-requisitos críticos y principios de método”, en Criterios 25-28, La Habana, enero 1989-diciembre 1990.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentidos*. Revista Latinoamericana de lectura Lectura y Vida.
- Filidoro, N. (2010) *La inclusión a voces*. Recuperado de <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/el-lugar-de-los-aprendizajes-en-los-ninos-con-problemas-graves-en-la-constitucion-subjetiva.html>
- D. G. C. y E. (2016). *Documento De Apoyo 7: Orientaciones Para La Elaboración De PPI*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2016). *Circular Técnica N° 1: De la Integración como portadora de sentidos a la Inclusión con apoyos como garantía de derechos*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2017) *Anexo 1: “Marco general de Orientaciones curriculares”*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2017) *Circular Técnica N° 1*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2017) *Documento De Apoyo N° 1*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2017) *Resolución 1664*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2018) *Circular Técnica N° 2: Orientaciones curriculares Configuraciones didácticas de apoyo*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2018) *Documento N° 8*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2020) *Circular Técnica N° 2*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- D. G. C. y E. (2021) *Documento De Trabajo: La Inclusión a Voces*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.

- Holland, N. (1968) *The Dynamics of Literary Response*. Oxford University Press.
- Holland, N. (1975) *Five Readers Reading*. Yale University Press.
- Jerusalinsky, A. (1995). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Nueva Visión.
- Kaplan, C. (s.f.). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- Schlemenson, A. (1991) *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Paidós, Cáp. VI, pp.168-204.
- Soldevila Pérez, J. (2017) *Prácticas Inclusivas: El Rol Del Docente De Apoyo*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya-Universitat Illes Balears.
- Vaysman, S (2006) Capítulo 6. La escuela ¿un lugar posible para la subjetividad?. En Osorio, F y Yannuzi, S. (Comps). *Inteligencia y subjetividad: encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Noveduc.

Una casa y un patio no alcanza... (para un zorro y un principito)²¹

Por Ivonne Greselin²²

Hay zorros y pequeños príncipes en historias de aviadores perdidos en el desierto. Los espacios pueden constituirse como desiertos en donde nos sentimos perdidos. Y el encuentro con otros, más allá de los lenguajes, puede transcurrir por modos que nunca habíamos pensado, en los que nunca nos habíamos pensado.

Acostumbramos a escribir sobre cómo los conceptos del psicoanálisis se relacionan con un caso del que dirigimos la cura o del desarrollo de la misma. Esta vez la construcción de este escrito es *après coup*. Luego de haber pasado tres meses y medio conviviendo con Theo²³, me sentí impulsada, con cierta distancia de por medio, a sentarme a pensar en lo acontecido. Paradojas del destino o misterios del deseo, no casualidad entonces, la elección de escribir sobre Theo, de 15 años, diagnosticado como autista. Aunque reneguemos sobre los efectos que nos pueden producir nuestros pacientes, sabemos que eso pasa y parafraseando a Lacan (1955-56) no debemos retroceder sino tomar las medidas necesarias. M. Mannoni (1967) dice:

El niño es a veces estudiado como un objeto real, él está también sostenido en un lugar donde aparece en el discurso del adulto, y el niño surge entonces en el modo del fantasma. Reencontramos este problema cada vez que nos ocupamos de niños: el analista es entonces confrontado a su propia representación de la infancia y el peso de sus mo-

²¹ La versión original del texto fue presentado por primera vez en 2015 en H.S.E N Dr. Domingo Taraborelli de Necochea. Fue modificado y abreviado a fines de su publicación.

²² Lic. Greselin Ivonne: Psicóloga. Especialista en clínica con orientación adultos. Ex jefa de residentes del Hospital sub zonal Neuropsiquiátrico Dr. Domingo Taraborelli de Necochea. Es residente de psicología del H.S.N.E Dr D Taraborelli. Profesora en el ISFD y T N 33 de Tres Arroyos y del ISFD y T N 31 de Necochea.

²³ Este escrito se apoya en la experiencia desarrollada en L'école experimental de Bonneuil- Sur Marne. Paris en 2014.

*tivaciones inconscientes pesarán en la orientación dada a la cura; el niño y su familia interpelan al analista en eso que él tiene de más antiguo como sus miedos, defensas y angustias (...) la confrontación de cada uno a su problema de deseo, de la muerte y de la ley. (p.18)*²⁴

No busco proponer respuestas, sino motivar nuestra reflexión y el intercambio. E Laurent(2013)²⁵ dice que el psicoanálisis nunca plantea una teoría que se desarrolle con independencia de una práctica. Propongo pues valerme de mi práctica para acercarme a la teoría.

Momento de ver

Corría, se balanceaba, recogía cosas del suelo, se las llevaba a la boca, estaba descalzo, sus ojos negros no se posaban en nada o se posaban en todo, sonreía, impresionaba interceptado, su cara cubierta de café, barro y quien sabe que más, igual su remera, caminaba, deambulaba, parecía no tener un destino, agitaba sus manos, alternaba con algunos pasos, a veces más lentos, a veces se detenía y luego reanudaba su marcha...; así se comportaba, así podía estar horas, así conozco a Theo. Se dice del autismo que es un trastorno que afecta a la comunicación, las interacciones sociales y que presenta conductas repetitivas. Un modo de funcionamiento subjetivo singular que permanece en el tiempo, lo cual no implicaría que siempre tenga la misma relación con el lenguaje. Acostumbrada a intervenir desde la palabra y a partir de ella, la primera pregunta que se me impuso fue ¿cómo comunicarme con Theo? ¿Es posible intervenir? ¿Cómo hacerlo?

De hecho Lacan (1975), en su conferencia de Ginebra, dice “se trata de saber por qué hay algo en el autismo o en el llamado esquizofrénico que se congela podría decirse. Pero usted no puede decir que no habla. Que usted tenga dificultad para escucharlo, para dar su alcance a lo que dicen, no impide que se trate, finalmente de personajes más bien verbosos.”(pp134-135)²⁶ Pues bien, me dije, habla... pero, ¿en qué idioma? ¿Cuál es el código que permitiría el desciframiento?

Primera parada

Mis primeros días con él se caracterizaron por su desenfreno y mi “perplejidad”. Él se llevaba todo lo que estaba a su paso a la boca ¿instintivo?, ¿primitivo? Buscaba oler todo, abrir

²⁴ Mannoni, M (1967) “L’enfant sa “maladie” et les autres”. Seuil. Paris. Pág 18

²⁵ Laurent, E (2013) La batalla del autismo. Grama Buenos Aires.

²⁶ Lacan J (1975) “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma” en Intervenciones y textos 2, Manantial, Buenos Aires, 1991.

cajones, puertas, revisaba y encontraba lo que buscaba (café y cigarrillos). Iba desde meterse en una pieza a tocarse en el living. Se “enganchaba” por pocos segundos con la música, se enchufaba y dispersaba a cada momento. Comía, se balancea, producía ruidos guturales, movía sus manos delante del espejo, salía corriendo, se tiraba, se levantaba, buscaba agua de las canillas. No había pausa. Ante cualquier situación que parecía ser vivida por él como de frustración, se golpeaba repetitivamente la cabeza contra la pared, se mordía, se dejaba caer en la calle o pegaba cabezazos o mordiscones al que se le acercara. La falta de dolor era evidente, y me llevó a observarlo en relación a su cuerpo. Es así como advierto que Theo tiene una relación especial con los orificios de su cuerpo, veía cómo se llevaba todo a la boca o se tapaba los oídos abruptamente, jugaba con sus heces y algunos dicen que hasta se las habría comido en alguna oportunidad. Es un cuerpo que no estaría constituido como tal, lo que da cuenta de que el objeto no estaría sustraído. Recorro a la teoría, intentando transformar este “real” en significantes. Me encontré con Laurent (2013,p53) quien en “La batalla del autismo”, escribió sobre el cuerpo del autista explicando que es un cuerpo sin órganos donde “el sujeto se goza sin el trayecto de la pulsión que podría articular su cuerpo con el Otro”.²⁷ Describió el comportamiento de estos sujetos como un tratar de “desembarazarse de un demasiado-lleeno de excitación, de un objeto imposible de ceder. Como si se tratara de vaciar el cuerpo (...) sin poder dirigirse al Otro. Esto equivale a un trayecto enloquecido de su cuerpo, o a sus juegos repetitivos desenfrenados, sin poder nunca estabilizarse.”²⁸ (Laurent, 2013, p56)

Si te le acercabas demasiado te cabeceaba, si intentabas agarrarlo, él intentaba morderte. Parecía quedar “encapsulado” en su territorio. Luego leí que se utiliza el concepto de “caparazón autista” intentando definir con él una neo-barrera corporal, una barrera de protección para el sujeto, una defensa. Es en ese neo-borde, donde Laurent²⁹ (2013) sitúa al sujeto, lugar de pura presencia. Un sujeto que deberá ser entendido como constituido del lado del vacío y no del lenguaje. En términos de operaciones constitutivas, lo que se produjo es el rechazo de la alienación quedando petrificado en el S1 y no dividido por el lenguaje. El rechazo de la alienación también puede ser leído como el no consentir al nacimiento del Otro.

Si capturaba su atención algún objeto que yo tenía en mis manos, se acercaba, lo olía, me tomaba la mano y hacía lo mismo con ella. No había diferenciación alguna entre mi presencia y los demás objetos del medio. Era para él un objeto real que no tenía carácter de re-

²⁷ Laurent. E (2013) La batalla del autismo, Grama, Buenos Aires.Pp 53 y 56

²⁸ Laurent E (2013) ídem p. 56

²⁹ Laurent idem

presentación. Estábamos todos en la misma “serie”. Intentar sacarle algo podía producir dos cosas: o inmediatamente tomaba otro objeto o empezaba a gritar golpeándose y golpeándome. Recurrí a S Tendlarz (2013) quien explica que, cuando no hay Otro, el semejante no funciona como garante de su existencia, que pueda reconocerlo y por ende, el semejante está deshumanizado. “De allí que un autista puede tratar a una persona del mismo modo que a un mueble o un objeto inanimado (...) y si el Otro no existe, el semejante es una cosa más entre otras, no hay nada que lo diferencie como algo más significativo que cualquier otro objeto.”³⁰(Tendlarz, 2013, p42)

Las conductas repetitivas de Theo, su balancearse y llevarse todo a la boca o golpearse la cara con una media, el acercarse a las vibraciones de los objetos, el oler y pegarle a una pelota que luego mordía, su insistente “melodía”, dan cuenta de la repetición del Uno, de ese S1 que también se deduce de la voluntad de inmutabilidad de las cosas, repetitivo y sin interrupción. Repetición del S1 sin lazo social.

Bien, hasta aquí Theo corría, se golpeaba y no paraba, ejemplo vivo para mí de cómo la pulsión deviene pura compulsión. Reinaba el goce, no había Otro, no había palabra ni en francés ni en español que “parecía” tocarlo. Estábamos desencontrados. El corría y yo atrás de él. Él se golpeaba y a la que le dolía era a mí. Él no producía ningún corte ni se cansaba. Después de varios días sin dormir, al punto lo puse yo: “me declaro incompetente para trabajar con Theo” dije en una reunión. Se asombraron, me miraron, algunos me felicitaron porque parece ser que, en un acto, que mis compañeros interpretaron como heroico, “asumí mi castración”. Héroe particular si los hay, héroe que mira para otro lado, que mira a otros intentando negar al sujeto en Theo. Héroe angustiado, pero en cierta forma aliviado. Mientras tanto, a pocos metros alguien le gritó a Theo y seguidamente se dejó escuchar una nueva crisis de cabezazos contra una pared. “Esta vez no será mi problema”, pensé y bajé la cabeza.

De una casa con patio a un espacio que no sea de ninguno pero que nos incluya

Entonces apareció el zorro: —¡Buenos días! —dijo el zorro. —¡Buenos días! —respondió cortésmente el principito que se volvió, pero no vio nada. —Estoy aquí, bajo el manzano —dijo la voz. —¿Quién eres tú? —preguntó el principito—. ¡Qué bonito eres! —Soy un zorro —dijo el zorro. —Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—, ¡estoy tan triste! —No puedo jugar contigo —dijo el zorro—, no estoy domesticado. —¡Ah, perdón! —

³⁰ Tendlarz, S E y Alvarez Bayón, P (2013) ¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis. Diva. Buenos Aires. P. 42.

*dijo el principito. Pero después de una breve reflexión, añadió: —¿Qué significa "domesticar"? —Tú no eres de aquí —dijo el zorro— ¿qué buscas? —Busco a los hombres —le respondió el principito—. ¿Qué significa "domesticar"? —Los hombres —dijo el zorro— tienen escopetas y cazan. ¡Es muy molesto! Pero también crían gallinas. Es lo único que les interesa. ¿Tú buscas gallinas? —No —dijo el principito—. Busco amigos. ¿Qué significa "domesticar"? —volvió a preguntar el principito. —Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa "crear vínculos... " —¿Crear vínculos? —Efectivamente, verás —dijo el zorro—. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo.*³¹ (Saint-Exupery, A. 1980,p 93)

“Volvés a trabajar con Theo” me dijeron. Tal habrá sido mi cara que agregaron “en tu casa hay patio” como si eso justificara tal decisión, como si los metros de jardín fueran una indicación médica o analítica, o como si pretendieran que uno de los dos viviese en el patio. Luego del shock que me causó esa decisión vino el enojo y la frustración. Pero luego la concentración. Siempre es bueno tener otro con quien compartir y pensar las cosas, permite cierta distancia. Fueron las palabras de mi compañero las que me pusieron en órbita alejándome del enojo imaginario: “vamos a integrarlo” me dijo y eso funcionó más para mí que para él. ¿Integrarlo a él a dónde? ¿O integrarme a mí a su mundo? ¿O vamos a integrarnos todos? Nueva posibilidad, nueva chance, nueva oportunidad... para mí y para él. Barajamos y damos de nuevo.

Yo hablo muy mal el francés, lejos pareciera estar él del español, pero alguien en una reunión había dicho que creía que Theo conocía el lenguaje de señas. Lo observé y probé ir acompañando su conducta hablándole en francés y en español todo el tiempo y recorté ciertas señas que se repetían, identifiqué el “gracias”, el “por favor” y el “quiero eso”. Ya no estábamos ante la nada. Ya demandaba las cosas que quería y yo podía dar o decir que no y demandarle también. Ya no parecíamos sombras deambulando por la casa, ya no siempre nos evitábamos. Empezamos a buscarnos y a recortarnos del mobiliario, como si en una página en blanco se empezaran a esbozar dos siluetas.

Como dije anteriormente, Theo parecía rechazar y defenderse de cualquier contacto con el otro que sintiera como amenazante. Los autores hablan de “caparazón” autista y proponen que la intervención debería pasar por su desplazamiento, el cual se lograría a través de intercambios con un doble real que pueda ser vivenciado como menos inquietante (Laurent,

³¹ Saint-Exupery, A. (1980) El Principito. Enrique Sainz editors. S.A. Mexico. P. 93

2013; Tendlarz, 2013). Para ello hay que, “construir un espacio que permita un acercamiento que extraiga al niño de su indiferencia y de su repetición exacta de su relación con el otro, y articular así un “espacio de juego”-aunque reste precisar cuál es el estatuto de ese juego” (Tendlarz, 2013.p101)³². La tarea era volverse su partenaire por fuera de toda reciprocidad imaginaria y sin la función de interlocución simbólica.

En la casa éramos varios, realizábamos actividades en conjunto y otras no. Habitábamos un espacio y convivíamos con todas sus vicisitudes. Teníamos nuestros rituales y nuestros momentos de esparcimiento. Cuando volvíamos del colegio promovíamos un momento para compartir juntos. A mí me gusta la música, así que prendía el equipo y sintonizaba alguna radio. Nos sentábamos alrededor de la mesa y teníamos lo que llamamos “una picadita”. Algunos conversábamos, otros no tanto. La idea era compartir y estar con otros. Los primeros días Theo evadía nuestra propuesta. Elegía otro sector de la casa y solo se acercaba para pedir algo para comer o tomar, dejando la habitación inmediatamente. Repetía lo mismo que veíamos en la escuela o que hacía en otros lugares. Él parecía ser indiferente a lo que pasaba a su alrededor. No era raro verlo bajarse sus pantalones para masturbarse. Comencé a decirle que no, a ponerle un límite ante su aparente desregulación, por ejemplo, cuando comenzaba a gritar o dejaba la puerta abierta del baño. Me movía la idea de que él podía entenderme, que, si yo estaba segura, no importaba el idioma, el mensaje se entendería. No vacilaba. Estaba convencida que allí, tras esos ojos que parecían vacíos había un sujeto.

En una oportunidad, uno de los chicos se encontraba conmigo en el living sentado en la mesa dibujando y conversando. Theo nos observaba por momentos desde el sillón y por momentos su mirada se posaba en otros lugares. Se balanceaba. Desde donde yo estaba podía ver toda la habitación. De repente se bajó los pantalones y comenzó a tocarse. Me levanté y me acerqué. El otro adolescente parecía avergonzado, dijo algo y dio vuelta su cara. Le dije con voz firme mirándolo a la cara: “no Theo, si querés estar con nosotros hay cosas que no podés hacer, subite los pantalones. Si querés hacer eso, debes hacerlo en tu pieza, solo”. Volví a sentarme. Me sorprendió darme cuenta que él dejó de tocarse, sus ojos se posaron en mí y volvió a vestirse. Se quedó unos segundos mirándome y mirando al otro niño. Se levantó y caminó rumbo a su cuarto. Volvió inmediatamente. Me tomó la mano y yo me dejé conducir por él. Descubrí que mi compañero estaba en su habitación cambiando un foco. Le pedí que se retirara pues Theo quería estar solo en su cuarto. Mi compañero accedió y Theo cerró la puerta

³² Tendlarz, S E y Alvarez Bayón, P(2013) “¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis”. Buenos Aires. Colección Diva. Pág 101

cuando dejamos la habitación. Desde ese día nunca más en la casa él intentó tocarse frente a los demás. A veces una vez al día, a veces solo a la noche, él se encerraba en su cuarto por un rato y cuando salía siempre lo hacía vestido. Entre las variables del tratamiento con las que se puede operar se encuentra la introducción del No “como forma de operación con lo que no está realizado de la separación.”(Tendlarz, 2013. P.99)³³

Todos los días íbamos al supermercado, las primeras veces él intentaba recorrerlo solo. Mi compañero lo tomaba de la mano y caminaba junto a él mientras le iba explicando lo que íbamos a comprar o lo que íbamos a cocinar o lo que haríamos luego. Theo aprovechaba cada segundo que podía para abalanzarse sobre alguna góndola. Al principio no parecía haber distinción, luego comenzó a privilegiar las frutas, los chips o el café. Empezamos a permitirle que eligiera todos los días algo para él con la condición de que lo dejara sobre el carro y lo comiera una vez que estuviese pago. A medida que pasaban los días Theo entraba en el supermercado y ante la mano de mi compañero que lo tomaba, estiraba su brazo y me tomaba a mí. De esta manera lograba que mi compañero lo soltara. Theo caminaba algunos pasos junto a mí para luego escurrirse cuando nos encontrábamos a distancia y comenzar el recorrido sólo. Pienso que en este momento su elección de tomarme a mí del brazo tenía más que ver con una estrategia pues de ese modo lograba que mi compañero lo soltara y él podía andar sólo tomando las cosas que quería, hasta las de los carritos de otros clientes.

Un día estábamos en un hipermercado. Había mucha gente. Encontrar algo implicaba caminar por grandes pasillos de infinitas variedades de productos. Yo estaba ansiosa, miraba para todos lados tratando de ubicar donde estaban todos mis compañeros. Íbamos y veníamos con la dificultad de maniobrar un carrito en esas circunstancias. Pensé que era el lugar propicio para que Theo pudiera librarse de nosotros y explorar el lugar. Pero él no paraba de sorprenderme. Se soltaba unos segundos y luego corría para ponerse a mi lado y tomarme él del brazo sin que nadie se lo pidiera. Se me “pegaba” al cuerpo mientras yo revolvía las góndolas. Me costaba caminar, pues Theo no se me despegaba y cada vez más fuerte me tomaba. Del brazo, de la remera, de la mano. Yo le hablaba “ya nos vamos Theo”, “¿viste cuanta gente?”, “vamos a buscar tal cosa”. En un momento dado me agaché para alcanzar unos paquetes. Sentí como Theo me tiraba para arriba. Acercó su cabeza a la mía, debo confesar que pensé que iba a cabecearme pues lo notaba inquieto, molesto, sé que aguanté la respiración, pero no me detuve en lo que estaba haciendo. Cuando su cabeza estaba cerca de la mía Theo me dio un beso. Miré a mí alrededor y a unos pasos estaba mi compañero atónito. Lo miré a Theo, le sonreí y le

³³ Tendlarz, S e Y Alvarez Bayón P. Ídem.pág 99

dije: “gracias”, “¿me das otro?” (Para corroborar) y él me lo dio. Seguimos haciendo los mandados. Él me tomaba del brazo y yo sujetaba su mano. Una vez fuera del lugar, Theo volvió a soltarse, pero se quedó cerca de nosotros.

Me pregunto, ¿será que en una situación amenazante él comenzó a diferenciarme para recortarme como otro más seguro? A partir de ese día se acrecentaron más nuestros contactos. Cuando corría hacia la cocina yo le hacía cosquillas desde atrás. Él me miraba y cuando sentía que yo estaba cerca se detenía como regalándome su espalda para que yo continuara el ritual de las cosquillas. En la escuela también parecía reconocermelo. Cuando me veía me tomaba del brazo para ir hacia la puerta.

Laurent dirá:

*El cuerpo-caparazón del sujeto autista es un neo-borde, porque constituye un límite casi corporal, infranqueable, más allá del cual ningún contacto con el sujeto parece posible. Hace falta siempre cierto tiempo (variable) después de que algo se haya podido enganchar para que este neo-borde se afloje, se desplace, constituyendo entonces un espacio-que no es ni del sujeto, ni del Otro- donde puede haber intercambios de un nuevo tipo, articulados con un otro menos amenazador*³⁴(Laurent, 2013, p84)

Comenzó a volver de la escuela y luego de dejar su mochila, en vez de encerrarse en su cuarto, me tomaba de la mano para llevarme al living. Se sentaba frente al equipo. Me miraba como invitándome a prenderlo. Yo lo hacía. A veces me hacía señas para que me sentara a su lado, a veces no y entonces yo me retiraba a hacer otras cosas. Parecía que había empezado a sentirse a gusto en el living, con la música, con nosotros. Pasaba más tiempo allí, mirándonos, balanceándose, cerca de la música, se sentaba en la mesa o miraba por la ventana si alguno de los chicos estaba en el jardín. Ya no corría desenfrenadamente. Se lo veía tranquilo, disfrutando y a nosotros con él.

La casa tenía vida y un día no era igual al otro. Intentábamos ritualizar algunas cosas y otras las dejábamos al azar. Un día, entre el trajín de las reuniones, algunas escenas con otros niños y contingencias del momento llegamos a la casa con mucha tarea y nada para nuestra “picadita”. Theo pasó unos segundos en el living y luego se encerró tras un portazo en su habitación. Uno de los chicos se encontraba en la planta alta bañándose y acomodando su ropa. Otra subía y bajaba las escaleras. Mi compañero estaba luchando con un cuadro que nos habíamos empeinado en colgar. Yo le hacía de asistente e iba y venía en busca de las herramien-

³⁴ Laurent, E (2013) “La batalla del autismo. De la clínica a la política”. Buenos Aires. Grama ediciones. Pág 84

tas que me pedía mientras conversábamos. En eso estaba cuando me encontré a la niña que subía y bajaba las escaleras sentadas en la cocina. Ella tampoco hablaba y debíamos insistirle en que se quedara con nosotros, pues su lugar preferido era su cuarto. Le pregunté si quería algo para tomar y me extendió un vaso. Me senté con ella y llamé a mi compañero. Sentados alrededor de la mesa seguimos conversando. Sin que nadie lo llamara sin invitarlo con nada, como si nos hubiera escuchado, Theo salió de su cuarto y vino directamente a la cocina. Se sentó en el banquito que estaba libre entre medio de la adolescente y mi compañero. No había nada en la mesa para comer, no había nada para demandar. Él siguió sentado allí con nosotros, mirándonos, sonriendo por momentos.

El sujeto comienza a ceder algo de la carga de goce que afecta su cuerpo sin que esto le sea insoportable en la medida que se produce un nuevo espacio donde otros elementos empiezan a participar. Me pregunto si la música y las “picadas” han servido de nuevos elementos para que Theo no se encierre sistemáticamente en su cuarto a masturbarse.

Esta casa con patio ya no valía por ser casa ni por tener patio, era un espacio nuevo para él y para mí. No era de ninguno, pero a su vez tenía mucho de los dos.

Un otro que sea Otro, un ser viviente que sea Sujeto.

—Mi vida es muy monótona. Cazo gallina y los hombres me cazan a mí. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres son iguales; por consiguiente, me aburro un poco. Si tú me domesticas, mi vida estará llena de sol. Conoceré el rumor de unos pasos diferentes a todos los demás. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra; los tuyos me llamarán fuera de la madriguera como una música. Y, además, ¡mira! ¿Ves allá abajo los campos de trigo? Yo no como pan y por lo tanto el trigo es para mí algo inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada y eso me pone triste. ¡Pero tú tienes los cabellos dorados y será algo maravilloso cuando me domestiques! El trigo, que es dorado también, será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo. El zorro se calló y miró un buen rato al principito: —Por favor... domesticame —le dijo. —Bien quisiera —le respondió el principito, pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas. —Sólo se conocen bien las cosas que se domestican —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame! —¿Qué debo hacer? —preguntó el principito. —Debes tener mucha paciencia —respondió el zorro—. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca³⁵ (Saint-Exupery, A, 1980 P. 95)

Una noche, Theo estaba en su cuarto sólo. De repente se lo escucha gritar mientras se golpeaba la cabeza contra la pared. Los demás nos encontrábamos en el piso superior de la casa. Nos quedamos con mi compañero unos minutos escuchando, pensando qué podía haber

³⁵Saint-Exupery, A, idem Pág 95

pasado y qué íbamos a hacer al respecto. Bajamos despacio y abrimos la puerta de su habitación. Inmediatamente Theo nos miró y cesó de golpearse y de gritar. El piso, las sábanas y su cara reflejaban que había hecho una exploración por la cocina.” Bueno Theo, ¿qué pasa?, vamos a bañarte y a cambiar las sábanas, y después a dormir que ya es tarde”. Como si sus ataques de frustración hubieran quedado siglos atrás, Theo hizo caso y luego durmió toda la noche.

J.A Miller (1998) diferencia el grito y el llamado en que el segundo supone al Otro y luego dice: “(...) el grito, en tanto secreción orgánica, prescinde de él, como si concerniera solamente al organismo. ¿Qué se necesita para que el grito se convierta en llamado? (...) se necesita el acuse de recibo del Otro (...), el reconocimiento del Otro.” (p.110)³⁶

¿Hay una diferencia entre sus gritos desenfrenados y éste que se detuvo cuando aparecimos? Es el Otro el que sanciona el grito como displacer sin forma convirtiéndolo en llamado. Lo fundamental es que, en ese reconocimiento, se crea el sujeto. En palabras de S Tendlarz (2013)“(...) en un único acto se funda el Otro que lo escucha que, con su respuesta, funda al sujeto: del lado del sujeto, llamar al Otro implica fundarlo como tal, y simultáneamente, el Otro funda al sujeto.” (p.37)³⁷

Theo comienza a participar de nuestras “picaditas”, toma asiento y demanda mediante señas cuando quiere más. Se utiliza el pedido, el tiempo de respuesta y que la situación se desarrolle con otros y por los otros. Un día cuando pareciera que ninguno de los adultos lo estaba mirando, Theo toma dos galletitas del plato, una en cada mano y las encierra en sus puños. Al percibirlo mi compañero le dijo: “Theo, una por vez, ya lo sabes, ¿qué tenés en las manos?”. Theo me observó y luego a él. Movié la cabeza como diciendo que “no”. Mi compañero volvió a intervenir: “Theo, mostrame qué tenés en la mano”. Theo abrió una de sus manos dejando caer la galletita. “¿Y en la otra?”, insistió. Theo nos observaba mientras sacudía su cabeza en señal de negativa. A medida que mi compañero se le acercaba Theo comenzó a llevar su puño a la boca. “Theo...” y él en un movimiento rápido metió la galletita en su boca para luego extendernos su mano vacía. Hice esfuerzo para no reír, pero una sonrisa se me escapó. Mi compañero dudó, pero sonrió al fin. Theo ahora como si hubiera “podido engañarnos” volvió a demandar una galletita. No es la voracidad lo que causó nuestra sonrisa cómplice. Es la intención, no la nuestra, la que creemos recortar en Theo ¿Será que Theo ha querido engañar-

³⁶ Miller, J A (1998)“Los signos del Goce” Paidós, Buenos Aires. pág 110

³⁷ Tendlarz, S E Y Alvarez Bayón, p. Idem Pág 37

nos? ¿Empieza a burlarse de nosotros? De ser así, Theo ha captado la falta en el Otro y como dice S Tendlarz(2013) puede empezar a jugar con ella.

Un apartado que no debe ser apartado o de un anexo que hace nexos

—Adiós —dijo el zorro—. He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos. —Lo esencial es invisible a los ojos —repitió el principito para acordarse. —Lo que hace más importante a tu rosa, es el tiempo que tú has perdido con ella. —Es el tiempo que yo he perdido con ella... — repitió el principito para recordarlo. —Los hombres han olvidado esta verdad —dijo el zorro—, pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Tú eres responsable de tu rosa... —Yo soy responsable de mi rosa... —repitió el principito a fin de recordarlo”³⁸ (Saint-Exupery, A, 1980 P. 98)

Como refiere Maud Mannoni en su libro *L'enfant sa "maladie*(1967) "(...) al estudiar al niño como fenómeno, nos privamos del aporte necesario de la palabra parental o la solicitamos a título de información pedagógica."(p.187)³⁹ Descuidamos de esta manera lo que estaría en juego en el fantasma parental. Si el analista no entiende a la madre, no podrá comprender qué lugar ocupa en su fantasía su hijo. Esto me llevó a buscar qué podía aportar al respecto.

Theo nació en Bulgaria y fue abandonado en un orfanato desde su nacimiento. Fue adoptado a sus 18 meses. Según la Historia clínica (HC) de Theo y los comentarios de otros profesionales actuantes, la mamá siempre supo que el niño tenía ciertas dificultades. Comenta que un médico le habría dicho que Theo presentaba las características propias de un niño criado en un orfanato haciendo alusión a los retrasos madurativos que, cito, "con mucho amor"⁴⁰, los mismos se solucionarían.

Madre que no pudo tener otros hijos, docente, ocupada en darle todas las atenciones a Theo, llevarlo a todas las instituciones y a consultar con todos los profesionales posibles. Versan en la HC diferentes frases de ella tales como: "creo que me reconoce como madre", "tengo la esperanza de que será cada vez más normal", "creo que él se puede curar". Poco tiempo después de que yo conozco a Theo, su marido abruptamente contrae una "dolencia

³⁸Saint-Exupery, A. idem pág 98.

³⁹ Mannoni, M Idem Pág 187

⁴⁰ Datos obtenidos de la HC de Theo. Bonneuil 2014

extraña” que lo lleva a perder la visión de un ojo y a peligrar la del restante. Esto hace que la mamá pida a la institución que la ayude con Theo albergándolo más días; a lo que se accede parcialmente incluyéndolo en algunas actividades de fin de semana. La única vez que hablo con ella cara a cara es en el marco de una reunión de fin de trimestre donde nos comenta que se siente cansada, fatigada, pero a su vez esperanzada ya que dice “en estos últimos dos meses hemos notado cambios favorables en Theo... él está más tranquilo y se limita a tocarse solo en su pieza”, “duerme bien en la noche”. “Theo está contento cada vez que tiene que ir con ustedes” (¿...?) y agrega como pidiendo disculpas, “es que yo me siento dividida por los dos... y, no puedo estar tiempo completo con mi hijo.”

Sus palabras me asombraron, inmediatamente introduzco en mis hipótesis de trabajo tamaño detalle. ¿Es esta división materna la que alcanzó a Theo? ¿El “mucho amor” prescripto por el médico, puede ser dosificado? A confesión de partes, relevo de pruebas, dicen. Me quedo pensando: ¿fue nuestra presencia y/o la ausencia materna la que impulsó los cambios en Theo?

Para finalizar quiero compartir lo que pasó la última semana en la que estuve con Theo

Último día en el supermercado, fuimos a comprar cosas para mi despedida. Theo pasea por las góndolas, toma un paquete de sus chips preferidos, el ritual se pone en marcha. “Bueno Theo, sí, eso es para vos, pero déjalo en el carro”, le dije. Theo habituado, posa su paquete y sigue caminando. Lo veo a unos 50 metros. Mira una góndola con productos que se promocionan. Me voy acercando lentamente y mi compañero me sigue a unos pasos. Theo toma otro paquete mientras me mira. “Theo, elegí uno solo para vos, ya sabés” le digo suavemente. Mi compañero se acerca. “Ahhhhhhhhh ¿eso es para mí?”, le pregunta con tono de broma. Theo sacude su cabeza diciendo “no” e inmediatamente se señala como indicando que el paquete sería para él y luego por primera vez me señala a mí y luego a mi compañero.

Y ahí está el gran misterio. Para ustedes que quieren al principito, lo mismo que para mí, nada en el universo habrá cambiado si en cualquier parte, quién sabe dónde, un cordero desconocido se ha comido o no se ha comido una rosa... Pero miren al cielo y preguntense: el cordero ¿se ha comido la flor? Y veréis cómo todo cambia... ¡Ninguna persona mayor comprenderá jamás que esto sea verdaderamente importante! (...) si algún día, viajando por África cruzan el desierto, Si por casualidad pasan por allí, no se apresuren, se los ruego, y deténganse un poco, precisamente bajo la estrella. Si un niño llega hasta ustedes, si este niño ríe y tiene cabellos de oro y nunca responde a sus preguntas, adivinarán en se-

*guida quién es. ¡Sean amables con él! Y comuníqueme rápidamente que ha regresado. ¡No me dejen tan triste!*⁴¹ (Saint-Exupery, A, 1980 P 121)

Para algunos seguirá siendo Theo, el niño salvaje, el zorro al que hay que enseñar. Pero para mí será aquel que me ha permitido escribir sobre ese saber, su saber, en el momento en que el deseo se puso andar.

BIBLIOGRAFÍA

- Laurent, E (2013) “La batalla del autismo. De la clínica a la política”. Buenos Aires. Grama ediciones
- Lefort, R y Lefort R (1983) Nacimiento del Otro. Paidós, Barcelona. 1995
- Mannoni, M (1967) L’enfant sa “maladie” et les autres. Seuil. Paris
- Miller, J A (1998) Los signos del Goce, Paidós, Buenos Aires.
- Saint-Exupery, A. (1980) El Principito. Enrique Sainz editores. S.A. México
- Tendlarz, S E y Alvarez Bayón, P(2013) “¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis”. Buenos Aires. Colección Diva.

⁴¹ ⁴¹ Saint-Exupery, A. idem pág 121

La escuela como oportunidad...⁴²

Por María Gabriela Repetto y Valeria Schmidt

Teniendo en cuenta expresiones de Norma Filidoro, podríamos decir que es relevante comprender que la escuela, en sí misma, constituye un marco productor de subjetividad. La institución educativa, como institución, tiene un valor constituyente para todo sujeto que permite interactuar con otros, incluirse en un universo de pautas y normas que le son propias. Le otorga a la niña/o la condición de alumna/o que es constitutiva de la categoría de niñez. A su vez provee una dimensión de futuro y de protagonismo para las/los niñas/os donde comienzan a encontrarse con otros, donde a partir del intercambio es donde se genera algo nuevo

La escuela, como primer espacio exogámico, constituyente en la vida de todo niño/a una posibilidad subjetivante, siendo un entramado de sostén constituyente para cada sujeto, donde se propicie el acceso al aprendizaje y se posibilite el espacio educativo como una oportunidad de vivencias y vínculos con Otros significantes. El pensar las intervenciones, implica promover la reflexión institucional para repensar y habilitar prácticas que cuiden, reconozcan y pongan en valor las singularidades. Escuelas que puedan alojar, andamiar y brindar la oportunidad de vivencias representacionales y vinculares, que le devuelvan una mirada de reconocimiento, empatía y proyección futura a cada estudiante.

El espacio escolar, es el escenario por excelencia posibilitador de representaciones que el niño/a, adolescente arma de sí mismo, por lo que es fundamental que haya un lugar que los/las espere.

⁴² Trayectorias Educativas inclusivas para estudiantes con TES Configuraciones Pedagógicas didácticas y apoyos para estudiantes con TES - Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior para estudiantes con Alteración en el Desarrollo y la Constitución subjetiva

Todas las escuelas “deben” estar preparadas para recibir a estudiantes que presentan alteraciones en la constitución subjetiva. Siendo de suma importancia el trabajo institucional que legaliza prácticas de sostén escolar, tanto para los y las estudiantes, como para el equipo docente. A partir de acuerdos, capacitaciones y trabajo corresponsable con las modalidades, quienes aporten su especificidad.

La posibilidad de armarse en la escena educativa...

“La entrada a la escuela es una oportunidad importante para que aquello que no pudo constituirse pueda ir armándose” Lic. Beatriz Janin (2016)

Claro está que la escuela es posibilitadora, a partir de sus prácticas educativas, como un espacio con efectos terapéuticos, así nos invita a pensar Norma Filidoro en su artículo. La escuela es el encuentro con pares, con semejantes que desafían e invitan desde experiencias de aprendizaje colectivo, el reconocimiento de lo propio, lo que nos identifica, donde una mirada del otro con empatía, amor, posibilitará la representación que el niño/a adolescente arme de sí mismo.

La Lic. Laura Kiel (2007) identifica la necesidad de éstos estudiantes de ser visualizados y obtener respuestas significantes.

“Necesitan de un docente que pueda encarnar y sostener algo del deseo, en lo particular, que ése niño en particular le falte. Esa cuestión de faltarle al otro y de tener un lugar en el otro, esos niños lo ponen todo el tiempo en juego, se van del grado, se van de la sala, quizás para verificar si alguien los va a buscar o los reclama, si le falta al Otro y si el Otro nota su ausencia”.

Cuando un docente se conecta con el sufrimiento de un niño/a y lo acompaña, está posibilitando que ese niño/a comience a sentirse existiendo para alguien, cuando le devuelve la mirada esperanzada, le brinda una imagen de sí que lo incluye en el mundo, cuando le habla como se le habla a cualquier niño, lo incluye en un grupo de niños/as.

Debemos tener presente, que “todo niño es un sujeto en constitución y esto supone que no podemos decretar ninguna patología de por vida” Beatriz Janin (2016).

Espacios de formación en servicios, reflexionar y pensarnos ...

Dado que las tramas son artesanales, la formación docente también lo es. Atravesada por experiencias, vínculos, espacios educativos, aprendizajes, paradigmas, bibliografías, políticas educativas, estudiantes, familias...Sin duda cada experiencia de formación es única, artesanal, donde se teje, entrelaza, se crea y recrea.

La perspectiva de las trayectorias nos permite “aprender a interrogar, a formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos del sujeto” (Terigi, 94 2018)

Esta autora también interpela a recuperar los espacios de reflexión didáctica; poner en conversación con el contexto escolar vía perspectiva de las trayectorias de manera de superar la reducción de los problemas a las condiciones individuales del sujeto, mediante la incorporación al análisis de las condiciones institucionales del sistema escolar.

Es una realidad, como expresa la Lic. Norma Filidoro (20219) que la maestra sola no puede, es verdad:

- Necesita un equipo escolar interdisciplinario disponible para compartir sus preguntas. Un equipo disponible para acercarle lecturas sobre sus intervenciones y también para construir propuestas.
- Necesita tiempo con otros para reflexionar, para registrar y escribir, para preguntar, dialogar, pensar y crear.
- Necesita una pareja pedagógica.
- Necesita espacios para compartir experiencias con sus pares y para transmitir sus experiencias y su saber acerca del grupo y de cada niño y cada niña.

También es necesario el trabajo junto al grupo familiar, dando participación, conocimiento de los acuerdos y decisiones pedagógicas.

La valoración de las necesidades educativas de acuerdo a la situación de discapacidad, a partir de la observación y análisis situado del alumno en el contexto educativo, teniendo además en cuenta la palabra del mismo y la de su familia, no sólo definirá la necesidad o no de las configuraciones de apoyo, sino que además delimitará las estrategias, recursos, acuerdos y responsabilidades necesarios para el abordaje de un adecuado proceso inclusivo participativo y con aprendizajes. (Res. 1664/17 Anexo II - p 4.)

Las familias, en muchas oportunidades vienen transitando idas y venidas en búsqueda de soluciones, de apoyo, otras manifestando negación, enojo. Lo que es un factor común, es el sentimiento de frustración, dolor y angustia que este proceso conlleva. Reconocer ese hijo real, duelar un ideal y sumergirse en redescubrir lo que sus hijos necesitan, es un arduo trabajo que lleva tiempo. Donde el respeto, la empatía y el amor serán nuestros aliados.

La alianza con las familias debe estar construida en la confianza, la escucha y la comunicación fluida, tendiente a participar activamente de las mejores decisiones conjuntas.

La figura del Asistente o Acompañante externo es una decisión a considerar, cuando hablamos de trayectorias educativas inclusivas. Su incorporación en el ámbito educativo requiere un fundamento que esté centrado en la **necesidad del estudiante** con discapacidad y/o alteraciones en el desarrollo y la constitución subjetiva. De este modo también será parte de un trabajo articulado, en el cual es

indispensable el establecimiento de acuerdos. Los/las acompañantes diseñarán un plan de intervención tendiente a propiciar apoyaturas que promuevan la autonomía del/la estudiante. Procurando validar siempre la palabra de cada niño, niña, adolescente en contexto de grupalidad.

También los aportes de los agentes externos que estén interviniendo por fuera del sistema escolar y son parte de las intervenciones que el niño/a, joven estén recibiendo. Realizar reuniones, compartir y acordar aspectos de trabajo conjunto que nutran las intervenciones tanto en la escuela como en el espacio de consultorio.

Así crear y diseñar las mejores condiciones...

A través de intervenciones corresponsables que ayuden a desplegar el devenir de nuevas versiones, interpela en pensar y crear un proyecto institucional común, que reconozca las singularidades. Considerar la trama de vínculos pedagógicos, será uno de los aspectos fundantes del ingreso a este desafío.

El vínculo pedagógico, es fundamental que se construya en una disponibilidad mutua, que promueva una sincronía de estar con el otro. Este, es un gran desafío para desple-

gar la enseñanza aprendizaje. Será necesario captar el deseo. Es ahí, donde la docente irá propiciando un vínculo en el que el sujeto se irá constituyendo como estudiante.

Algunas claves a tener en cuenta:

- Dirigirnos al niño/a teniéndose en cuenta como sujeto, es decir hablándole aunque no hable, mirarlo aunque él no nos mire, suponiendo que registra lo que ocurre a su alrededor
- Privilegiar toda acción que lo/la ayude a pasar del acto impulsivo al juego, de modo de ir armando pensamiento
- contener en los momentos de desborde, poner palabras a lo que siente, será un modo de ayudarlo a armar él mismo un borde que lo sostenga y también una manera de que el grupo de pares se constituya como sostén.

Debemos hacerle un lugar al niño/a, ir poco a poco, saber esperar y respetar los tiempos de cada estudiante, captar sus intereses, pensar sus modos y eso, es un descubrimiento. No hay recetas, ya que se trata de tener el deseo de descubrir, pudiendo “sostenerse” en el desafío, aun cuando el estudiante muchas veces no consienta.

Cuando uno va a este encuentro, el modo de ir debe ser sutil, cauto, sobre todo porque muchas veces estamos frente a un niño que no quiere o no puede “formar parte de”. (Laura Kiel 2021)

Así mismo hay que acompañarlo a que logre construir un vínculo con el otro. Se trata de que pueda soportar lo mejor posible estar con los otros, pero no como nosotros queremos sino como él pueda, teniendo en cuenta que la experiencia educativa no es sin el otro. En tanto aprender es un acto psíquico que se realiza en un vínculo con otros.

La manera de enseñar es la que debe modificarse para que cada estudiante pueda aprender desde sus saberes y posibilidades y esto sólo puede darse brindando una posición docente subjetivante.

Para ello será necesario mirar el potencial de cada estudiante en contexto y grupalidad para luego realizar una valoración funcional que dé cuenta de que barreras se detectan para el acceso al aprendizaje y así pensar corresponsablemente entre los equipos, las correspondientes configuraciones y estrategias para la enseñanza a la hora de diseñar una Propuesta Pedagógica de Inclusión.

Tal como se plantea en la Resolución 1664/17 (pp.3 -4): la intervención de la modalidad de Educación Especial, para la concreción de la inclusión educativa y de acuerdo a los referidos requerimientos, podrá asumir alguna de las siguientes estrategias,

- a) Brindar orientación por parte de los Equipos Transdisciplinarios hacia los equipos docentes del nivel y Equipos de Orientación Escolar. En este caso, no se requerirá la matriculación del alumno en Educación Especial.
- b) Intervenir directamente, a través de una Propuesta Pedagógica de Inclusión, con la presencia y atención de un/a Maestro/a de Educación Especial y/o de los Equipos Técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel. En aquellas situaciones que el alumno realice solamente su trayectoria por el nivel, su inscripción en Educación Especial será sólo a efectos del registro administrativo que justifique la provisión de la/el maestro/a de dicha modalidad.
- c) Brindando apoyos especializados en la escuela de Educación Especial, si el/la niño/a, adolescente, joven o joven-adulto/a, además de cursar en la escuela de nivel, concurre a una institución de la modalidad para obtener esos apoyos específicos. En este caso, se requerirá la matriculación en ambas instituciones intervinientes.
- d) Sosteniendo, con el acuerdo de la niña, del niño, adolescente, joven o adulto y/o de su familia, el desarrollo de la trayectoria educativa directamente en la escuela de modalidad especial, la cual debe garantizar la concreción de experiencias inclusivas en tanto construcción de espacios e instancias de aprendizajes en los niveles.

De esa manera cada niño, niña o joven puede requerir diversificación de ajustes para el acceso al Currículo. Siendo irrenunciable, centrar la mirada en sus posibilidades, capacidades, predilecciones y necesidades. El punto de partida es una mirada subjetivante y

dadora de sentido que habilita la condición de estudiante. Un modo de proyectar en función de apoyos y el sostén, es pensarlos alrededor de cuestiones relacionadas con:

El vínculo con la realidad: la anticipación a las situaciones de crisis, el establecimiento de acuerdos con la familia, respetar tiempos y rituales., tratando de darle un sentido pedagógico, poner palabras. Ofrecer sentidos posibles a sus conductas repetitivas o estereotipadas, explicar lo obvio de las dinámicas Institucionales

La intención comunicativa; convocar y llamar por el nombre, entrar en el campo visual, respetar su espacio corporal, ser claros y concretos, interpretar y mirar los gestos.

La posibilidad de hacer lazo; Facilitar el vínculo con pares, promover otras formas de juego en el recreo. En situaciones áulicas favorecer la interacción con sus pares, Favorecer el vínculo con el docente de grupo y empoderar como autoridad pedagógica (siendo la MAI, par orientador y tomando siempre el protagonismo la docente de grupo)

Juego simbólico; Incluir estereotipias en un marco que puedan adquirir sentido.

Estos aspectos, como enmarca Documento de Apoyo N° 1/2017 posibilitan ampliar las intervenciones de manera integral, siendo para cada sujeto, único su diseño y abordaje.

A modo de conclusión...

Junto a los equipos institucionales de cada escuela y sus equipos de supervisión, la Modalidad de Educación Especial trabaja cada día para ampliar derechos en el marco de una escuela democrática, emancipadora y construida colectivamente.

Es a partir de un análisis de trabajo de campo, que se cree necesario tener en cuenta al organizar una propuesta educativa para estudiantes con alteración en el desarrollo y la constitución subjetiva, considerando los aspectos anteriormente descriptos. Ya que la escuela es constructora de subjetividad:

“Lo que deja marcas, huellas mnémicas, inscripciones que se van anudando y reorganizando son las vivencias, mucho más que los sucesos en sí, entendiendo como vivencias el modo en que los hechos se inscriben y se ligan en cada uno. El sujeto se constituye en base a sus vivencias” (Circular Técnica N ° 5/16).

Se trata de instaurar miradas que contemplen múltiples dimensiones en el momento de pensar estrategias y abordajes, donde se den entrecruzamientos de saberes como un proceso necesario para un abordaje integral, que hagan de la experiencia escolar...un escenario de oportunidades.

Bibliografía

- Anijovich, Capeletti, Mora y Sabelli. "Transitar la formación pedagógica. Capítulo 1
- https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/primaria/2019/tempos_institucionales/IT_mat_com/Anijovich_Aulas_Heterogeneas.pdf
- D.G.C.Y E. Circular Técnica N° 1/09 "Dar a Conocer Técnicas Pedagógicas para alumnos con Trastornos Emocionales Severos".
- D.G.C.Y E. Resolución 782/13 "Acompañante/Asistente Externo dentro de Instituciones Educativas".
- D.G.C.Y E. Circular Técnica N°5/2016 "La escuela y la constitución subjetiva".
- Dirección de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo N° 1/2017 " Historizar brevemente el recorrido de las Escuelas y Servicios agregados de la caracterización de
- Trastornos Emocionales Severos".
- D.G.C.Y E. Documento de apoyo. La inclusión a voces- TES 2021.
- D.G.C.YE. Resolución 1664/17 "Educación Inclusiva de Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes y Jóvenes-Adultos con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires".
- Kiel, L. Seminario "Abordar el malestar en la cultura educativa" FLACSO ,Sede Argentina 22 y 23 de Marzo 2017.
- La Inclusión Escolar de Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Discapacidad en la Escuela Común. Compiladores Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos. Aportes y Reflexiones del Tercer Seminario de Investigación UEICEE. Cap. "Incluir es Poder Preguntarse Dónde Está el Otro".. Norma Filidoro pp 81-100.
- Norma Susana Filidoro. El lugar de los aprendizajes en los niños con problemas graves en la constitución subjetiva <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/el-lugar-de-los-aprendizajes-en-los-ninos-con-problemas-graves-en-la-constitucion-subjetiva.html>

Terigi, F. (2018), "Trayectorias Escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa". En Miradas hacia la inclusión educativa, Filidoro et al (comp.), Buenos Aires: Filo:UBA.

“...me preguntaba si mi hijo era de otro planeta”⁴³

por María Julia Bortolás y Vanesa Marín

Presentación de la situación problemática

El presente trabajo se realiza en base al relato de una madre que se extrae del documento de la Modalidad de Educación Especial: La Inclusión a Voces:

“Hace más de 20 años nadie sabía decirme nada. Me encontré con todos los motivos para decirme que no. Todos entendibles. Desde tenemos lista pendiente, ya tenemos en ese grado otros niños integrados, el edificio no es adecuado por las escaleras, la cantidad de alumnos, no hay gabinete, hasta no tener gente preparada. Pero en la escuela especial me decían que mi hijo no era para ahí. Si no era para acá ni para allá, me preguntaba si mi hijo era de otro planeta” (DGCyE. Inclusión a voces p.6)

Análisis

Se plantea y analiza la situación problemática, desde el modelo social de la discapacidad: “refiere a un hecho social en el que las características del sujeto tienen tan sólo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades derivadas de sus déficits” (p..circular técnica 5/12). A su vez, está ligado íntimamente al enfoque de derecho. Lo que implica

⁴³ Trabajo de análisis de situación en los espacios Configuraciones pedagógicas didácticas y apoyos a estudiantes con Alteración en el desarrollo y la Constitución subjetiva y Trayectorias educativas inclusivas para estudiantes con TES- Octubre 2022

cambiar el centro del problema del sujeto, hacia una mirada colectiva. Es un cambio sustancial que requiere de prácticas cotidianas que inviertan el modo de actuar y pensar en torno a ese sujeto, por lo tanto, hace que todos los actores se posicionan desde “el cómo” se hace posible que un contenido de la enseñanza sea accesible para el alumno. Ese “cómo” atiende a las estrategias; las metodologías; los recursos; las configuraciones. Se trata de dar respuesta a las necesidades que presenta el sujeto y garantizar la accesibilidad.

Dicho de otro modo, este enfoque excede el escenario escolar. No obstante, se debe afirmar que “toda escuela” se encuentra frente a un profundo desafío de índole social, ideológico y ético. Ahora bien, desde la escuela especial, se necesita revisar aspectos sustanciales de manera que el mandato “de atención a la discapacidad” continúe siendo el centro de abordaje, pero frente a un escenario político pedagógico sustancialmente diferente.

Por lo expuesto se cree necesario que cada institución conjuntamente con los Inspectores; equipos de conducción, docentes, equipo transdisciplinario, alumnos; familias y comunidad, analicen diversos criterios que permitan contar con insumos para el desarrollo de la planificación de acciones tendientes a garantizar trayectorias educativas integrales en el marco del enfoque social de la discapacidad.

A partir de lo expuesto, se plantean algunos interrogantes ¿De qué manera se puede garantizar la trayectoria educativa de un niño/a, adolescente y/o joven? ¿Cuáles son las normativas que respaldan el derecho a la educación? ¿Cómo se puede orientar a la familia? ¿Qué intervenciones desde el rol docente se proponen para garantizar tal derecho?

Desarrollo

"Tenemos que pensar un futuro que haga de este mundo una tierra mejor. Para eso también necesitamos palabras. Nuestros alumnos necesitan las palabras para soñar sus sueños, para pronunciar los verbos que les abran las puertas propias y también las puertas del otro" Angela Pradelli (DGCyE. 2021)

El Modelo Social de la Discapacidad se constituye como una perspectiva de derechos, siendo entendida a la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. Resolución 1664/17). Conforme a lo mencionado, no son sólo las características o condiciones individuales las que generan alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones.

"La educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico, que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos." (p. Resolución 1664/17)

Se mencionó en párrafos anteriores que este modelo está íntimamente ligado al derecho, por eso, se hace necesario remitir a la Constitución Nacional, norma universal, que determina la igualdad ante la ley y establece en los Art.: 5, 14, 75 el derecho de enseñar y aprender .

¿Qué dicen las leyes de educación?, bien, en la Ley Nacional 26.206 en los Artículos: 11,14,16,44,45,79,80 habla de la extensión de la universalidad, la obligatoriedad de la escolaridad y menciona al Estado como garante de derecho; es quien garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos a los sectores que más lo necesitan. En el artículo 42 se plantea a Educación Especial como 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 Educativo. Especifica en el inciso n) del artículo 11 que la Educación Especial, se rige por el principio de inclu-

sión educativa. Es la que brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Es la Ley Provincial de Educación N° 13688 en los artículos: 1, 2, 5, 10, 11, 16, quien ratifica en el territorio provincial la Política Educativa, y sus principios. Específicamente en el capítulo IX, Art 39 se hace referencia a la Educación Especial, sus objetivos y funciones.

En este marco, la concepción de inclusión se plantea como derecho: enmarca a todos los sujetos; por lo que se requiere de dispositivos institucionales y áulicos, a través de los cuales se pone en acto una “enseñanza para todos”. Se hace prospectivo pensar un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo ya que la sola presencia de un niño, niña, adolescente, joven y joven-adulto con discapacidad por sí sola no implica necesariamente la intervención de la modalidad especial.

Cuando se habla de integración hay que poner el acento en la elección de la escuela común (Inicial o Primaria) en donde se hará. No puede ser elegida al azar. En cada escuela existe un distinto nivel de stress institucional, proveniente de las intensas demandas que exigen al sistema educativo. No resulta ni prudente, ni tampoco conducente cargar de más exigencia a escuelas particularmente afectadas por situaciones institucionales de este tipo, para que reciban a niños que por su condición excepcional ponen a prueba permanentemente su lazo social. Si la escuela en donde se va a llevar adelante la integración padece de sus síntomas institucionales, en lugar de saber-hacer con ellos dentro del proceso educativo, seguramente será inadecuada para este fin.

La integración tomará en cuenta la administración del tiempo como primera bisagra entre el niño y el lazo social. En ese sentido tiene que organizarse un plan individual y flexible para cada niño, que prevea de acuerdo a las potencialidades de cada caso un crecimiento por etapas del número de horas que el niño pase en la escuela común. Subrayamos que esta previsión no debe tener un carácter predictivo y tiene que redefinir-

se de acuerdo a los resultados obtenidos en el desarrollo de cada plan individual Esta primera bisagra hay que diseñarla y controlarla de un modo conjunto por la escuela especial y la escuela común, para que con el compromiso de los dos servicios educativos pueda mantener su estabilidad durante el lapso que se vaya pautando. (Filidoro, 2012)

Se toma como punto de partida la resolución 1664/17 citada en párrafos anteriores, para brindar orientaciones a la familia.

En primera instancia cuando una familia llega a una institución, debe ser recibida, escuchada y se debe recibir a su hijo/a, ya que ninguna institución puede negarle el derecho a la educación. El equipo de conducción debe poner en conocimiento al Inspector de la Modalidad.

Luego se debe realizar una valoración funcional del alumno, que permita identificar: barreras, intereses, y necesidades educativas, para brindar apoyos y / o configuraciones de apoyos según el insumo a utilizar. Se puede orientar y pensar en diversos modos para que el alumno acceda al aprendizaje y se asegure su trayectoria escolar.

Frente a la situación problemática que se analiza se piensan en tres propuestas posibles: 1) Propuesta Pedagógica de Inclusión (la matriculación del alumno es compartida y el equipo de Educación Especial brinda apoyos para que la trayectoria del alumno sea lo más favorable posible potenciando sus capacidades)

¿Qué es una Propuesta pedagógica de inclusión? , ésta se define como “un organizador importante del Dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción” (p. res 1664/17), se contará con la presencia y atención de un/a Maestro/a de Educación Especial y/o de los Equipos Técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel. En aquellas situaciones que el alumno realice solamente su trayectoria por el Nivel, su inscripción en Educación Especial será sólo a efectos del registro administrativo que justifique la provisión de la/el maestra/o de dicha modalidad.

La Propuesta Pedagógica incluye la definición de prioridades para resolver configuraciones de apoyos ¿qué son? “El término apoyo hace referencia a todos aquellos recursos y/o estrategias que favorezcan el desarrollo, aprendizaje y la mejora de la calidad de vida en el funcionamiento individual del sujeto con discapacidad. Por lo tanto, supone una diversidad de recursos e intervenciones provenientes del propio sujeto, de su entorno social y familiar y principalmente de la prestación de servicios especializados. (DGCyE. 2017. P 7)

Trayectoria Curricular Compartida (el alumno se matricula en escuela de educación especial, pero puede concurrir al nivel a participar de la propuesta desarrollada en un área que dicha institución no posea, por ejemplo un área técnica o de otra modalidad .3) y la última propuesta pensar en Sede de Educación Especial, se trabajan los contenidos del diseño curricular del nivel correspondiente, y se realizan las configuraciones de apoyo de acuerdo a las necesidades educativas del alumno, “garantizando la igualdad de oportunidades y la su trayectoria en la modalidad. enseñanza a lo largo de su vida; el desarrollo pleno del potencial humano, de la participación social; la construcción de ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestando los apoyos personalizados y necesarios para favorecer su formación efectiva” (DGCyE,Disp. 3/17), y se refuerza dicha trayectoria con las orientaciones de la especificidad de educación especial situada en los anexos , Comunicación, Habilidades para la vida y la participación social, Orientación y Movilidad, Braille, Prácticas del Lenguaje: Lengua de Señas Argentina-Español como lengua segunda, (Lengua escrita-Lengua oral)- Lenguas Extranjeras.

A todo esto no podemos dejar de hacer mención sobre evaluación, calificación y certificación al hablar de la trayectoria de un estudiante, como se menciona en la resolución 1664/17, se elaboran informes de seguimiento y evaluación, por ciclo lectivo, en los mismos se detallarán las capacidades y los logros del estudiante, en cuanto a la acreditación y promoción del estudiante, se llevará a cabo de acuerdo al régimen académico del nivel al que corresponda.

Si el alumno posee una PPI, se realiza una evaluación de manera conjunta entre los equipos intervinientes, certificando el nivel.

Si el alumno posee TCC, la evaluación se hace de igual manera a la anterior, pero la certificación la otorga la Modalidad de Educación especial, en donde se anexa un informe de calificaciones en las áreas curriculares en las que el alumno ha realizado dicho trayecto.

Conclusión

“La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente, sino sobre la realidad que hay que crear” (Bleichmar, 2008)

Por lo que en las instituciones educativas se debe dar respuesta a cada persona que llegue, garantizando su derecho como sujeto; por ende, si la problemática planteada no hubiera sido hace más de 20 años atrás, la institución debe aceptar la trayectoria en la escuela, que los padres del estudiante elijan, y si no está preparada como muchos dicen entre Nivel y Modalidad se dispondrán las herramientas necesarias para que el tránsito educativo del alumno sea desde la mayor de sus posibilidades.

Por lo mencionado anteriormente se concluye que es la escuela quien cumple el rol de agente exógeno que subjetiva y transforma las experiencias desde un entorno no familiar; es por esto que la escuela debe garantizar el derecho de aprender y enseñar respetando las posibilidades de cada estudiante en cualquier institución que se encuentre, sea nivel o modalidad, ya que lo que suceda con él dentro de la institución cobrará un peso fundamental para su vida.

La imagen que devuelven los docentes, tendrán el valor de permitir como se mire cada estudiante a través de los otros, revalorizándolos y habilitando el derecho de aprender con otro.

BIBLIOGRAFÍA,

- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). Resolución 1664/17.
- Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 782/13. Solicitud de Acompañante Terapéutico/ Asistente Externo.
- Dirección General de Cultura y Educación. Circular Técnica General 5/12. Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy.
- Dirección General de Cultura y Educación. Circular técnica 5/16. La escuela y la constitución subjetiva
- Dirección General de Cultura y Educación. Disposición 3/17 Orientaciones Curriculares.
- Dirección General de Cultura y Educación. 2021. Inclusión a voces. (s/d).
- Filidoro, Norma (2012) Tes: Aportes Para El Abordaje Pedagógico De Niños Con Problemas En La Constitución Subjetiva.
- Ley Nacional de Educación 26.206. Art 11,14,16,42,44,45,79,80
- Ley Provincial de Educación 13.688. Cap IX. Educación Especial
- Ley 2299. Reglamento General de Escuelas