

REFLEXIONES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Reflexiones en torno a la integración escolar

Tutor Gustavo Daniel Conde

Facultad de Psicología, UDELAR



La educación especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las N.E.E. del alumno de manera adecuada y eficaz. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de su vida escolar. (UNESCO, 1994, pág. 33)

Magdalena S. Pereira Layerle

C.I. 3.223.555-4

19 de Febrero 2016

Montevideo

Contenidos

Contenidos	2
Resumen	3
Palabras clave	3
Introducción	4
Construcción de subjetividad desde el ámbito educativo.....	4
Encuadre.....	7
Contexto institucional y modelo de abordaje.....	8
Rol de los supervisores.....	9
Rol del docente	9
Rol de los técnicos.....	10
Rol del A.T.	10
El rol del psicólogo en la integración.....	11
Bitácora	13
La integración y sus obstáculos: Reflexiones, perspectivas y desafíos.	23
Mi postura	25
La diversidad en la actualidad.....	32
A modo de cierre	35
Bibliografía.....	37

Resumen

La siguiente monografía es una investigación bibliográfica que plantea el estudio de la inserción de un caso de un niño con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista), a un centro educativo primario de Montevideo, Uruguay.

Esta tarea implica analizar el rol, prescrito por la institución educativa y los profesionales que estuvieron involucrados en este caso; así como el rol subjetivo que percibí como futura psicóloga, en el ámbito de la institución educativa.

Se busca con esta monografía indagar sobre las posibles adquisiciones, expectativas de inserción de este niño al ámbito educativo, la adaptación a la cotidianidad del centro educativo, a sus compañeros, y el lugar de la familia en este proceso.

Se observará una evolución del niño en el ámbito educativo y en el rol que transitó como futura psicóloga en el colegio, dándole un enfoque clínico por momentos, predominando un enfoque psicosocial desde el rol de la institución educativa y los diferentes atravesamientos a lo largo del año.

El incorporar al equipo multidisciplinario, la práctica de un estudiante avanzado de psicología, a la cotidianidad de este niño y la institución fue un desafío.

La igualdad de oportunidades, el sentirnos parte de un todo, es algo por lo que peleamos día a día. Los niños con Trastorno del Espectro Autista se encuentran por fuera de este interés, etéreos, repartidos entre sus propias ilusiones, por ello es tan importante lograr el lazo social que puedan hacer fuera del seno familiar, en la escuela como segundo socializador.

Este trabajo trata de lograr ese intercambio, integrarnos, compartir experiencias, mirar con otros ojos aquello que vemos día a día, sin observar.

Palabras clave

Trastorno del espectro autista, integración escolar, rol del psicólogo, inclusión-integración.

Introducción

Dada la cercanía a recibirme de Licenciada en Psicología, me han surgido interrogantes en torno al rol del psicólogo educacional en los casos de integración de niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.).

Como educadora inicial he trabajado muchos años en esta labor, pero siempre deseando estar en el lugar del psicólogo, para poder pensar coordinadamente con la institución educativa y la familia, y trabajar junto al niño desde lo vincular y no tanto lo programático magisterial.

El pasado año, surgió la posibilidad de formar parte del departamento de psicología de un colegio, en su programa de integración. El abordaje en la institución educativa está relacionado con el interés por comprender el escenario donde los niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.) se vinculan e integran dentro del grupo de clase en el que están incluidos. (Muniz, 2009, pág. 18)

La monografía se divide en dos ejes:

1. El análisis del caso desde la perspectiva del rol del psicólogo educacional.
2. La integración y sus obstáculos: Reflexiones, perspectivas y desafíos.

Una tarea con un grado mayor de directivas podrá ser muy bien aceptada por el paciente que se vea invadido por ansiedades persecutorias en las entrevistas iniciales. Respetar el timing del paciente es fundamental, cuidando siempre el establecimiento de un buen rapport para poder desarrollar este proceso, sin interponer las técnicas como barrera, ante el contacto con el sujeto (Muniz, 2009, pág. 35)

Construcción de subjetividad desde el ámbito educativo

Desde la teoría de Guattari, se define a la subjetividad como un proceso inmanente a cada situación histórica. Desde ese autor, la subjetividad se propone plural y polifónicamente, como el resultado de un concepto inabordable por un enfoque

unicausal o determinista. Es posible establecer que el concepto de subjetividad se define a partir de las singularidades de cada persona y su multiplicidad. (Guattari, 2011)

La psicología educativa tiene un abordaje desde la subjetividad, pues cada momento histórico genera sus propias características, y las prácticas cotidianas de la institución educativa generan en estos niños, diferentes producciones.

Ruiz (2015) establece que toda institución educativa “Bosqueja procesos de producción de subjetividades desde intencionalidades educativas. La institución educativa produce... Educar es producir, promover, construir.” (Ruiz, 2015, pág. 5)

Las instituciones deben dar lugar a la creatividad, la espontaneidad, las diferencias-operar las relaciones y prácticas sociales a través de la diversidad, dando forma al sujeto pero a su vez moldeándose y actualizándose en cada acontecimiento.

A la luz del estudio de caso de un alumno de cuatro años con aproximación diagnóstica de T.E.A. en integración escolar, me propongo realizar un seguimiento analizando las vicisitudes del proceso de integración. Así como reflexionar sobre las limitaciones y logros.

En el caso de Martín, la creación de la subjetividad es un intento constante de producir bajo sus condiciones y viendo los efectos específicos mucho más claros que otros niños. Es a partir de esta situación, que surge la intención de hacer visible en esta institución educativa, cómo Martín se desarrolla y va constituyendo su identidad con los otros compañeros de curso.

Esta observación permite generar estrategias de visibilidad para comprender e intervenir, desde mi próximo ejercicio profesional.

Valdez define que una intervención adecuada, es aquella que ayuda, contiene, tanto al docente, como al alumno y a la institución;

...provee la cantidad y calidad de ayuda para un ajuste progresivo de las pautas y el ritmo de trabajo para la aceptación de las actividades, proporcionando más o menos estimulación para la comprensión de las consignas, más consecuentes con los tiempos institucionales que con los psicológicos. (Valdez, 2009, pág. 152)

Con el abordaje de la psicología educacional, realizaré un estudio de caso, con el fin de investigar el contexto actual de un niño con T.E.A.(llamémosle Martín), observando la producción de subjetividad y el lugar de la institución. En su construcción interviene cada rol de la institución y la familia del niño.

Según Etchebehere (2007) la producción de subjetividad es una producción socio- histórica y la define como “un pliegue del afuera hacia adentro”.

La subjetividad, tiene que ver con los modos de hacer, sentir y pensar de los niños en los distintos momentos socios históricos, desde donde se piensa a sí mismo y la interpretación del mundo que lo rodea. La institución educativa en este caso, presenta características singulares donde hay un programa novedoso que ayuda y produce subjetividad en el niño. Y se representa en las condiciones culturales y de vida de éstos.

La psicología educacional desde la mirada que plantea Cesar Coll (2005), gana especificidad y autonomía cuando se refiere al conocimiento del sistema educativo, de sus fenómenos y procesos en la producción donde el psicólogo de la educación es fundamental en los equipos multidisciplinarios de los procesos educativos, apoyando a la psicología institucional y al psicólogo que participa en esa institución.

Ambos tienen que producir un diálogo, para que su experiencia sea el conocimiento que logra este niño en los diferentes aprendizajes y no quedar en la amenaza al fracaso.

Por un lado, hay un cierto pacto implícito, de no poder pensar en el fracaso de este niño, generando entre los padres y la institución, un efecto que produce a un niño que va a ser parte, dependiendo de la participación en las actividades educativas.

De la experiencia de integración que se hizo en ambos grupos de nivel 4, tomare un solo caso, el de Martín, un niño de 4 años con T.E.A. acompañándolo en su labor curricular y en los talleres que realizan a contra turno (por ejemplo: gimnasia, natación, arte, danza, música y psicomotricidad), pero sobre todo en la integración a la institución y a sus compañeros.

Se pensará la integración de un niño con T.E.A. en la dinámica de la educación inicial de un colegio en particular, trabajando a través de viñetas clínicas, siendo una hermosa experiencia de la que pueden compartirse iniciativas.

Esta labor ha generado algunas preguntas:

- ¿cómo lograr un mayor acercamiento vincular entre el niño y sus compañeros en la dinámica del aula?
- ¿cómo trabajar sinérgicamente desde la integración, con su familia y el equipo tratante?

El trabajo con el caso ha sido siempre desde el niño y no desde un diagnóstico riguroso y clasificador. Se lo pensó desde el proceso de integración, de aprendizaje, desde su historia familiar, sus habilidades de autocuidado y el desarrollo personal y cognitivo; ayudándolo a exteriorizar sus sentimientos y emociones, sus inquietudes y deseos.

Encuadre

La inclusión e integración de niños y niñas con T.E.A es una práctica cada vez más frecuente, aportando una mirada de equidad e igualdad de oportunidades.

Se trata de analizar las características de su ingreso a un centro de educación formal en nuestro país y reflexionar acerca de cómo afecta a la familia, al centro educativo y a sus compañeros de clase. Identificar sus principales dificultades y evaluar sus consecuencias, así como proponer estrategias de abordaje que les ayuden a contrarrestar el contexto de inequidad en el cual se ven inmersos.

En el caso específico de la escuela, podríamos pensar que una escuela que “integre”, es una escuela que busca normalizar, sin cuestionarse sus propias prácticas educativas, sus valores y sus costumbres, basta con “asimilar” a los diferentes, sin que la dinámica institucional se vea demasiado afectada. (Valdez, 2009)

Cuando hablamos de “incluir” la propuesta se transforma. No es el niño únicamente que deberá adaptarse a una dinámica rígida, sino que la institución también se propone cambiar, para dar la bienvenida a lo nuevo. Parte de una asimilación y una acomodación. Supone como principio fundamental la aceptación de las diferencias, y su utilización en pos del aprendizaje. La diversidad ya no se percibe como un problema sino como una riqueza que produce nuevos sentidos y apoya el proceso de aprendizaje y de crecimiento. La singularidad y la

diferencia no es un problema a resolver sino una herramienta para transformar. (Odriozola, 2013, pág. 34)

A lo largo de esta monografía, se analizará cómo ha sido el proceso de inclusión- integración de Martín en el colegio, así como la importancia del rol de un psicólogo (o estudiante avanzado de psicología) dedicado específicamente a aquellos niños que se encuentran en integración con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), de modo tal que el psicólogo educacional no se vea desbordado en el seguimiento de cada caso y todos los niños sean contemplados en sus propias necesidades.

Hay una necesidad educativa especial cuando a una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno. (Brennan, 1988)

Por último, se detallan reflexiones acerca de los obstáculos en la integración.

Contexto institucional y modelo de abordaje

La institución educativa en donde está enmarcado el caso, trabaja desde 1990 en Montevideo, dando a los niños y jóvenes una formación integral y humanista. Está enfocada en el desarrollo de ciudadanos responsables y proactivos.

Su misión institucional es la construcción creativa de un entorno seguro y cálido en el que se educa para el emprendimiento, la cooperación y el profundo respeto, brindando herramientas para transformar los problemas en oportunidades de mejora, consolidando una plataforma para responder a constantes desafíos en el escenario local, regional y global, dando un énfasis en el fortalecimiento, capacidades de cada

niño; tomando en cuenta todo lo relacionado a la cultura, la relación entre los niños, el contexto familiar y la diversidad.

Se trata de realizar una orientación a un cambio en el niño, partiendo de la intervención de la institución entre los profesionales que cuentan, y la comunidad educativa, buscando que la misma tenga el poder y el control sobre los procesos que afectan a cada niño, produciendo reflexión y crítica en cada caso en particular; mostrando un grupo de profesionales donde se observa dinamismo, cultura, y persistencia a la situación de cada niño en su situación particular.

Su interrelación de parte de la institución con docentes, otros técnicos, y mediadores, muestran la efectividad, el conocimiento, e incluye información generando un sentido de pertenencia e identidad de cada uno de los participantes e involucrados.

Su postura de trabajo es ser una institución innovadora, un referente cultural y de identidad dentro y fuera de fronteras, a través de procesos de calidad educativa.

La responsabilidad, respeto, proactividad y cooperación son pilares que guían la convivencia entre todos los actores sociales del colegio.

Por ese motivo se construye, se establece un contrato de convivencia de aula redactado por una comisión de delegados de las clases. Se designan “mediadores” para la resolución de eventuales conflictos, así como un equipo de mejora en la convivencia dentro de la institución. Los mismos son avalados por los supervisores del área de inicial.

Rol de los supervisores: es de nexo entre los actores institucionales, los niños y las familias. Apoyan en las tareas y con los niños en las aulas, y a su vez son referencia para las maestras y docentes en cuanto a las políticas del colegio y los lineamientos curriculares. Trabajan individualmente con los niños que requieran un seguimiento especial en algunas áreas, en momentos puntuales del año. Del mismo modo, son quienes se reúnen con los padres cuando se los requiere o ante cualquier planteamiento que ellos tengan para con el colegio.

Rol del docente: el docente trabaja con todo el grupo, siguiendo un programa diseñado por ANEP pero a su vez guiado por las políticas institucionales, dando un

trabajo más personalizado al perfil del alumno. Además del programa curricular, la socialización en el grupo es fundamental, asegurando la integración en ambos procesos de todos los niños, entre ellos Martín.

Rol de los técnicos: El equipo técnico trabaja apoyando la labor docente y a su vez haciendo un seguimiento de los casos que lo requieran. Son imprescindibles cuando aparecen dificultades que requieren de derivaciones y diagnósticos.

Rol del A.T.: (Se analizará específicamente el rol de A.T. de Martín.)

El A.T. fue específicamente quien se dedicó a Martín desde un comienzo, guiando el proceso de aprendizaje y socialización. Intermediando siempre entre el niño y su familia, el colegio y el equipo técnico de la clínica. Su singularidad y creatividad fue crucial para la adaptación a la realidad institucional de su familia en los momentos de separación y transición, y del centro educativo en el comienzo de la escolarización y los años posteriores en el proceso de aprendizaje y socialización.

Su ubicación en el rol que debía cumplir, y su persistencia y determinación, hicieron que Martín nunca se sintiera perdido. La confianza tanto del equipo terapéutico, como de la familia y del colegio en ella, hicieron que no se obstaculizara su labor.

Su didáctica siempre está orientada a generar estrategias a través de las cuales Martín pudiera realizar lo mismo que sus compañeros, aunque muchas veces siguiendo otros métodos y con alguien a su lado que lo guíe y potencie sus capacidades. De esta manera él se sentía seguro de sus logros y motivado a avanzar y sus compañeros no lo veían como un objeto de marginación sino como un compañero especial a conocer.

El psicólogo trabaja observando el desarrollo individual y grupal de los niños y atendiendo especialmente a las familias que pasan por momentos de transición o que requieran una atención personalizada en momentos particulares.

El psicomotricista trabaja en modalidad semanal con el grupo, evaluando individual y grupalmente a cada niño en el área de la motricidad fina y gruesa, en estimulación, educación, reeducación y terapia psicomotriz, siendo su intervención en los niveles educativo y terapéutico, en asesoría técnica e investigación.

A su vez todos los docentes desde su especialidad, trabajan la integración en sus dinámicas y procesos, contemplando las necesidades de cada niño y las de cada grupo.

Describiré a continuación, los roles que conciernen específicamente a la integración

El rol del psicólogo en la integración

Se trata de ser un espectador, contemplando los vínculos, dando por supuesto que algo está pasando que no permite que el mismo se conforme totalmente, e intentar de a poco irlo mejorando.

Cuando Martín logra comunicarse y sus compañeros dan sentido a sus acciones y palabras, la meta se ha cumplido, accediendo al comienzo de una comunicación que será una sucesión de intentos, de los que cada vez llegarán por un canal más sólido.

De acuerdo con Freire de Garbarino (1992), se cuenta con interpretaciones, señalamientos, propiciando un encuentro diferente, poniendo la acción en palabras.

Giorgi (1995) en cambio, sostiene que el rol del psicólogo implica interpretar personajes que le vienen dados desde las instituciones de acuerdo con políticas que lo trascienden y lo determinan las relaciones sociales y las circunstancias, siendo a su vez hacedor de las mismas. El desafío está en rescatar su identidad y su creatividad en cada transformación, trabajar en instituciones con las que se esté alineado y así poder desplegar formas y estilos de trabajo que sean comunes.

El psicólogo que trabaja en una institución educativa lo hace de forma conjunta con otros profesionales. Cada uno toma rol correspondiente a su formación y es necesario para llevar adelante el trabajo en equipo.

Algo importante también es conocer a la institución educativa donde se está involucrado, trabajar desde la institución y en este caso para Martín, en aproximarse a la identidad, su historia y sus necesidades particulares. Reconocer el lugar de cada uno de los profesionales y la propuesta de la institución para matizarlo desde la dinámica institucional..

El trabajo del psicólogo en este caso, no puede ser encasillado en un área, ya que es tan variado como el contexto y las necesidades y el tipo de intervención.

El rol del psicólogo en la inclusión desde la institución educativa, representa un desafío para su profesión de forma constante. Para llevarlo a cabo y poder cumplir el lugar de él y no sobrepasar las obligaciones del profesional en cada uno de sus casos, ya que hay un niño que tiene demandas afectivas, emocionales, cognitivas, vinculares, entre otras. De manera que el psicólogo intervendría en este caso a partir de las características y lineamientos del centro educativo. (UNESCO, Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos, 2007)

Desde el rol asignado por la institución, me coloqué una propia mirada, la de un psicólogo en la institución educativa.

Empecé por conocer las demandas que fueron apareciendo paulatinamente donde se fue dibujando un rol del estudiante avanzado de psicología en el área educacional, para nada preciso, pero encaminado a ser una facilitadora en la integración.

Desde el entorno de la institución, aparecen los diferentes saberes y para constituir un verdadero equipo se debe trabajar desde las vertientes de cada rol. En mi caso particular, fue de permanentes movimientos, ya que estar inmerso en una institución los va generando. Estos mismos proponen desafíos. Cada día dependía de la situación necesaria de Martín y de los otros niños, en un día particular bueno, o un día que no podía permanecer dentro del aula escolar, con las conductas propias del niño con T.E.A., pero también pudiendo cerrar los momentos evolutivos de esta edad.

Además del rol de cada uno de estos actores, todo el personal del colegio está comprometido con la integración de todos los niños, y procuran atender sus necesidades y los pedidos de la familia ante cualquier eventualidad.

En este caso en particular es necesario cada uno de los roles mencionados, para manejar nuevas conductas generadas desde el niño a la institución y la necesidad de la emergencia relacionada con las características de Martín, que necesita un sostén a nivel del aparato psíquico, estableciendo una necesidad constante de normas de convivencia, motivación en el desempeño global, y mantener su comportamiento en conductas lo más armónicas posibles dado el caso.

Mi rol como estudiante avanzado de psicología en el departamento de Psicología Educacional, tuvo que ver con la intervención en el marco de la integración de los niños no N.E.E. en el área de Educación Inicial.

Los niveles de educación inicial de 3, 4 y 5 años constaron durante el año 2015, de grupos de entre dieciséis y veinte niños, siendo dos grupos por nivel. Entre ellos hay ocho con diferentes aproximaciones diagnósticas. Además de ellos, se cuenta con niños que son observados porque no han sido diagnosticados pero presentan particularidades que requieren de atención especial y seguimiento.

La intervención educativa y de todos los profesionales no puede quedar solamente en los aspectos neurobiológicos, en las metas educativas, en lo que se logra y lo que falta por lograr. Lleva a pensar de manera epistemológica y ontológica, acerca de los cambios de paradigmas, los modos de producir conocimientos, de producción de subjetividad en una dinámica vincular (Muniz, 2009).

Por lo tanto, es imprescindible potenciar lo que cada niño es, pensar en una intervención que sea necesaria para cada uno de los niños, los subgrupos en los que trabajan y el grupo en su totalidad, estimular los procesos de desarrollo general, las capacidades individuales y grupales, las competencias curriculares y la socialización.

Esto me ha ido generando muchas preguntas...

¿Qué importancia tiene la historia de la institución? ¿Cómo empezar a estudiar cada caso en particular según sus necesidades y lo que tenga para brindar la institución? ¿Cuántos niños han tenido la oportunidad de una institución que haga este trabajo por ellos? ¿Qué procesos deben seguir en la educación actual, para que puedan participar más niños con T.E.A. en la misma? ¿Cómo sensibilizar o colaborar con las instituciones, organizaciones y profesionales que trabajan con niños con T.E.A.?

Bitácora

Lara Contreras y Pérez (2010) sostiene que

El saber de la experiencia no supone la apropiación de formas habituales de comportamiento ni significa la automatización de una práctica, sino que supone una relación pensante con el acontecimiento

vivido. Es un saber que irrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado... (citado por Ruiz, 2015, pág. 24)

El hecho de haber tomado un caso para relacionarlo dentro de la temática de T.E.A. en la inclusión escolar fue pensado para tener la percepción de una historia en el proceso de integración.

Aquí llevo algunos registros de mi trabajo en sala con Martín.

Martín concurre al jardín desde los dos años. Además realiza equinoterapia, psicomotricidad y fonoaudiología desde los 18 meses como parte de su tratamiento fuera de la institución.

Su aproximación diagnóstica es de T.E.A., por lo que presenta una alteración de la interacción social, manifestada por la dificultad para desarrollar vínculos adecuados con sus pares. Necesita constantemente de un ambiente protegido y advertido de su condición, que sea capaz de anticiparse a sus necesidades y comportamientos.

Posee un retraso del desarrollo del lenguaje oral, notándose cierta dificultad para iniciar o mantener una conversación con otros si el tema no es de su interés.

En el terreno emocional presenta dificultades en el manejo vincular, apareciendo la individuación dificultosa. Suele presentar baja tolerancia a la frustración, así como angustia frente a situaciones que no les son anticipadas.

No logra compartir espontáneamente disfrutes e intereses con otras personas. La falta de empatía y reciprocidad social o emocional, hacen que sea prácticamente egocéntrico en sus juegos y vínculos. Hay una ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

Su patrón de comportamiento se dirige a intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, caracterizado por la adhesión a rutinas no funcionales y manierismos motores, que iré describiendo a continuación.

Su A.T. forma parte del equipo técnico de la clínica, por lo que funciona como articulador de la misma, con la familia y la institución educativa, siendo un referente permanente para Martín desde el comienzo del tratamiento.

Para la preinscripción de Martín se realizó un contrato con sus padres y acompañante terapéutico, en el que se acordaba la modalidad de adaptación que iba a

realizar y los horarios en que su A.T. iba a estar presente, ajustables de acuerdo a su proceso de socialización y aprendizaje. Durante un mes, la institución educativa evaluaría si Martín podría ser incluido en la dinámica institucional.

Al comienzo, se realizaron entrevistas previas con el personal y todo el equipo técnico del colegio, así como el equipo interdisciplinario que lo atiende en forma particular. Todos los padres del grupo fueron convocados, sensibilizados e informados de la situación del niño y sus padres y acompañante terapéutico fue presentada. Siempre priorizando las necesidades del niño por sobre todo proceso, y las de sus compañeros.

Martín es un niño que, desde el comienzo de su historia escolar, presentó características de T.E.A.: una alteración generalizada del desarrollo en las áreas del aprendizaje, las habilidades sociales y la comunicación que ubicamos dentro del F84.9 criterio operativo. (Hales, 2000)

El conocimiento de la familia, sus fortalezas y debilidades, características del niño, capacidad para pensar la situación, y por supuesto la inclusión e integración del mismo en un grupo de pares, fue en un comienzo una gran madeja.

Poco a poco se fue armando un entramado que permitió irlo conociendo mejor y comprendiendo su mundo interno, un gran tesoro.

Acompañar y sostener a la familia tanto en el proceso diagnóstico como en las distintas etapas que van atravesando fue indispensable.

En el caso de Martín, demandó mucho esfuerzo del equipo técnico y del colegio, la separación de sus padres. El colegio enfrentó el doble horario al que en un principio se había negado, y fue fundamental para el niño, ya que todos los espacios se mantuvieron a disposición, pensando en su sostén.

Dada la dinámica de que era repartido entre sus padres y abuelos durante la semana, la propuesta de estar en el colegio de 8 a 17:30 horas era la más estable de su rutina. La integración a la institución fue prioritaria, y habituarse se transformó en un himno en su conciencia.

El curriculum prescripto, la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las instituciones educativas, delimita aquello de lo que

la institución debe hacerse cargo y puede y debe entenderse como un compromiso. (Graciela Frigeiro, 1992, pág. 71)

Si bien en un comienzo el lenguaje oral no era el área más desarrollada, se lograron instaurar una suerte de signos y señas que hacían predecible su comportamiento y reacciones. Cada actividad a realizar tenía su seña y los gestos fueron acompasando sus conductas repetitivas, haciendo sencilla la comunicación y el entendimiento. Poco a poco fue integrando palabras hasta armar oraciones a los cuatro años, y a los cinco lograba expresar sus sentimientos.

Sus compañeros eran los primeros en actuar y saber qué le ocurría, así como en adoptar sus códigos de comunicación.

“Martín sentate bien”, “Martín, eso no me gustó, no lo hagas” “¡Muy bien Martín, lo lograste!”.

Los límites eran una pulseada permanente entre el adentro y el afuera, el que invade para no ser invadido. Muchas veces gritaba porque se sentía aturdido si todos hablaban a la vez, marcando que necesitaba silencio y orden. Otras veces era él quien invadía el espacio de todos tirándose en la alfombra sobre sus compañeros. Ante estas situaciones, se hacía hincapié en respetarse, respetar los espacios, y no hacer lo que a los otros les hace daño, favoreciendo la integración y la convivencia de todo el grupo desde un marco de respeto.

Al comenzar el colegio no quería compartir ningún espacio. Poco a poco se fue acostumbrando a las rutinas, la presencia de otros niños y adultos, y a los ruidos. De todas maneras, por las mañanas prefería dormir, y despertarse para el almuerzo. El horario completo lo agotaba.

El juego en sus comienzos era estereotipado, repetitivo y solitario. Comenzó a escucharse su voz jugando, y jugaba con ella y sus ecos. A veces parece un lenguaje inmaduro para su edad, otras veces extraño, desconectado de los intereses del grupo. Le gusta jugar a hacer filas de animales, bloques, botones, siempre en el mismo orden.

Siempre venía acompañado de un cerdito de juguete, que permanecía entre su brazo izquierdo y su pecho, sin importar lo que pasara. A veces sus compañeros intentaban sacárselo o esconderlo para comunicarse con él, y desataban su furia.

Mordía, pegaba, lloraba sin parar, y cuando lo encontraba lo abrazaba y se alejaba de todos. Se iba a un rincón hasta la hora del almuerzo o la salida, perturbado, sin poder recuperarse.

Su A.T. intentaba hablar con él, jugar, leer cuentos, pero todo lo que lograba esos días era permanecer en silencio a su lado hasta que se calmara, cambiarlo de salón o de patio, y explicar a sus compañeros que ese día jugaran a que Martín no estaba por un rato.

Cuando esos momentos terminaban, volvía a ser un niño dulce y alegre, interesado en aprender, disfrutando de las rutinas.

Cada logro lleva mucho tiempo y contención. Repasar los procedimientos cuidadosamente, ya que es un niño muy ordenado y meticulado, y todo debía hacerse siempre de la misma manera.

El momento de dormir también debía ser siempre en el mismo colchón, con sus sábanas y almohadas y su cerdito. Siempre se lo debía despertar antes de comer y de la misma forma, tocando su frente y diciéndole

“Martín, ya vamos a comer.”

Es llamativo en su lenguaje el acento neutro, el uso de palabras fuera de contexto

“... quiero subirme al columpio de neumático...”

“...hay que cargar gasolina en la gasolinera...”

“...necesito que abras el grifo para lavarme las manos...”

Sus temas de conversación tienen que ver con el juego de la computadora que tanto disfruta. Si los creepers son reales, cuánto falta para halloween, si los zombies comen calabaza. Sus compañeros en un principio se reían y no lograban entender por qué hablaba de halloween en marzo.

Es una etapa en la que el cuerpo empieza a ser controlado, y por eso es fundamental que aprendan a ubicarlo en el espacio, a registrar sus movimientos, sus habilidades y limitaciones, así como las cosas que pueden molestar a los demás. “No

me tiro arriba del compañero porque no le gusta, tengo que controlar mi cuerpo y estar acá sentado mientras escuchamos esta historia” Ya a los cuatro años esto era posible, pero había que repetírselo siempre porque buscaba el límite reasegurador.

“Martín, mirá como te mira el chanco, sentate bien porque sinó se enoja”

Es necesario tener disposición psíquica para cada niño y su familia. Sostenerlos y acompañarlos. Poder asumir la importancia de cada rol y comprender que según como se logre entenderlos va a depender en gran medida su futuro.

Cada niño es un recorrido desconocido que empezamos a hacer juntos.

Un objetivo del diagnóstico es que surja una apuesta al niño y a la familia, una apuesta que implica trabajo y tiempo de observación, escucha, espera e intervención. Intentar darle una estructura, un orden, una plataforma de funcionamiento.

El dominio del caos es indispensable. Ellos tienen que sentirse en orden, visualizarlo, anticipar lo que va a suceder, a veces hasta obsesivamente, para sentirse seguros. Lo impredecible los desordena al punto de lo intolerable. Esto fue algo en lo que el equipo del colegio y sus compañeros de clase trabajaron siempre. La agenda, las rutinas, el orden y lugar para cada cosa, para poder sostenerlo, especialmente y sin saberlo incluso cuando su familia no lo lograba.

“Martín, mirá la imagen de la agenda, ahora nos toca ir a psicomotricidad”.

Es imposible separar la terapéutica del diagnóstico y lo más importante es que la terapéutica no siempre debe dirigirse al niño. Por eso es que se ve un diagnóstico dentro de una familia particular, distinta y por ende de un niño particular, dentro de una institución educativa determinada y con un grupo de pares diverso. Ningún niño con T.E.A. se parece a otro, de ahí su singular espectro.

Desde la teoría de Pichon Riviére (citada por Zito Lema, en 1976), el sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido, todo lo que hay en él es producto de las interacciones de individuos con grupos y clases. (Pichon Riviére E., 1976)

La subjetividad es singular para cada niño, emerge de las tramas vinculares, cuando los compañeros hacen partícipe de la agenda, de la actividad escolar en ese momento. Se constituye en este caso un ámbito grupal en cada uno de sus integrantes,

generando un sistema abierto que se va a ir estructurando desde un adentro y un afuera de cada uno de sus participantes, presentando una reproducción de ese niño a la estructura social que produjo y que no sea igual a las que producen los demás, ya que cada niño tiene sus propias características y paulatinamente surgen diferentes cambios que es propio al esquema referencial donde el niño es participe y sus necesidades estarían enlazadas a los vínculos intermediarios que ellos necesitan cotidianamente.

La Roca (2003) refiriéndose a los sujetos que son parte de una práctica vincular, sostiene que en un proceso de producción de subjetividad, de construcción de actores sociales y de los propios sujetos psíquicos, solo pueden ser pensados desde los procesos colectivos, los cuales están segmentarizados por lógicas institucionales.

La dinámica institucional del colegio permitió que a pesar de que todo lo que pudiera suceder en su vida, las puertas iban a mostrar siempre un entorno intacto, todo se hacía siempre, exactamente de la misma manera. Entraba al colegio y era recibido por la recepcionista, Esperaba en una sala a la que él cerraba las puertas y se sentaba junto a su mochila, ya que siempre era el primero en llegar. Ya sabía quién llegaría después y cuando llegara la maestra se trasladaría al salón y guardaría cada cosa en su lugar aprontándose según la agenda para la tarea que comenzara.

En la práctica institucional aparece la práctica vincular, donde el encuentro con los otros, genera en algunos casos, una frontera entre el niño sus cotidianidad. La idea por parte de la institución es ejecutar y generar un vínculo que permanezca a lo largo del año curricular.

Es necesario que el niño sea parte de ese vínculo, pero que aparezca el interés donde piense y sienta la necesidad de entrar en ese vínculo con sus pares.

Es relevante destacar que Martín fue conformando su propio T.E.A., y superándolo día a día tenazmente, con el sostén del equipo, de su maestra, del grupo, del colegio, de la clínica, la familia y con la presencia de su A.T. que generaba nuevas estrategias y desafíos en su desarrollo.

Cuando las instituciones logran pensar desde las necesidades de los niños, y las hacen especiales para su cumplimiento, vemos como el tesoro que hay en cada uno de

ellos se deja ver y nos sorprende. No todas las instituciones son así, Martín tiene mucha suerte, porque es un niño especial en una institución normal especial.

La clave creo que puede estar en hacer un proyecto de integración novedoso, diferente. Hay investigaciones que demuestran que existen en muchos países (España, Dinamarca, Países Escandinavos) y aquí en nuestro país encontramos ese modelo en algunas instituciones. Para ello hay que ver las necesidades de cada niño, sus individualidades, valorar su capacidad y potencial. Ayudar a la institución a lograrlo es tarea de todo el equipo.

Lo esencial es dedicarle cierto tiempo, a conocerlo, no ignorar desde dónde partimos ni la situación que presenta el niño en el momento del ingreso. Poder pensar cada caso, las diferencias de las situaciones individuales, cada grupo. Dialogar con las demás familias de los compañeros de clase.

“¿Por qué Martín viene con un adulto?”

Explicar el rol del A.T. y presentarlo al comienzo del proceso a padres y niños fue genial. Se habló que va a ser otro adulto en el aula, considerando que la información es lo primero que tiene que llegar a los niños para trabajar con confianza y seguridad, para ver con claridad la situación, siempre dando respuesta a sus preguntas.

No quedar solamente en Martín, ni en su vulnerabilidad, desde la fragilidad, debilidad interna o inseguridad, sino más en las posibilidades y como se puede conducir al niño a la interacción de factores interno y externo que convierte al niño a tomar contacto con el ambiente exterior no quedando con los riesgos e inseguridades que si fueron apareciendo en Martín a lo largo del proceso escolar la falta de capacidad y de organización y dependencia por parte de un adulto para sostener dentro del salón de clase.

La vulnerabilidad de Martín no generó rupturas o nulidades en las relaciones vinculares, sino en satisfacer las necesidades de comprender, motivarse, compensarse y en algunos casos la protección tanto de parte del .at como la maestra y sus compañeros de clase generando en Martín una persona con la posibilidad de tener ganas, hacer las actividades y estar en ellas. Desde su lugar y no desde el lugar de

otro niño. Martín no es un niño de reproducir sus actividades, ya que primero se enfrentaba a la amenaza del mundo exterior y luego muestra su capacidad frente a las condiciones del ambiente y las personas que se encuentran en su entorno.

Las relaciones sociales generadas en la institución educativa hacia Martín, distinguen y comprenden lo que Martín necesita.

La forma de organización y las relaciones vinculares, fueron dependiendo de la institución educativa, donde se desarrolla y las necesidades de Martín, pero también las condiciones que podían brindarle para su modo de vivir, organizarse y lo que hoy el puede hacer realmente

Entender las relaciones que Martín generó en cada uno de los integrantes y hacia mí misma, es parte de lo que hoy reflexionamos sentimos las relaciones vinculares. Supone comprender el lugar de cada uno de nosotros, mi lugar como futura psicóloga y el de los compañeros en la institución educativa.

Es el lugar de formación, transformación, que cada uno se coloca dentro del colegio.

Sus compañeros, siempre naturalizarán lo que vivan con entendimiento. No se trata solo de integrar al niño con T.E.A. Todos los niños pueden tener dificultades, todos son especiales y tienen necesidades. Ese niño es parte de los niños. La integración es un proceso de todo el grupo, desde los factores psicodinámico, ambiental y social.

El lugar de la Psicología es estar siempre explicando, detallando las conductas simples y complejas del niño, los niños siempre van a cuestionar cosas que son parte de ese colectivo, y es interesante escuchar sus respuestas, conocer su imaginario simbólico. (Taborda & Leoz, 2013)

No se trata solo del niño con T.E.A. sino del funcionamiento grupal como un engranaje.

Martín, físicamente no se diferenciaba de los otros niños. Lo que cambiaba era la forma de relacionarse con el entorno y hacia los otros. Su comunicación siempre era mirando cercamente, sintiendo que lo estamos entendiendo, pero por momentos mostraba que no quería conectarse con el entorno o con el otro.

Los días más difíciles, generaba una cierta dificultad entenderlo.

¿Qué necesita Martín?

¿Qué hemos aprendido de Martín?

Aprendimos que la tolerancia, la paciencia, la angustia, la soledad, aparecen juntas. Y que Martín se esfuerza más que cualquiera de los diferentes técnicos que estaban allí, pero no hay que olvidarse que primero hay que encontrar un acceso al mundo de Martín, sino no logra trabajar en clase, interactuar con los compañeros, saber si está bien o mal lo que está haciendo, qué cosas debe respetar y principalmente fomentar su interés hacia los aprendizajes y las socializaciones.

Eso no sólo pasa con Martín, sino con otros niños, ya que no se puede obligar a que se interesen en lo que la institución quiere o lo que la currícula los lleva a cumplir. Por eso la tolerancia y los nuevos programas, muestran técnicas y métodos de enseñanza.

En el caso de Martín, lo que dio mejor resultado fue la relación de imagen y de objeto, para ayudarlo en la comunicación en general, dado que lleva un gran registro visual de todo lo que le rodea.

El principal objetivo fue enseñarle a comunicarse hacia el afuera, que era una de las cosas más difíciles. Mejorar su postura corporal, el contacto con las cosas. Martín era un niño que podía acomodar los objetos cuando entraba al hall del colegio. Organizaba cada cosa según el lugar que él las vio por primera vez. En algunos momentos sorprendió con su comportamiento social al llevarse bien con sus compañeros, al llevar sus útiles y objetos personales a clase. Antes respondía “sí”, pero no venía cuando se lo llamaba, o no tenía la tarea terminada

. Después empezaron a aparecer las actividades con ayuda. Poco a poco salió del silencio y aparecieron más respuestas monosilábicas. Luego comenzó a responder con palabras más completas.

Esto viene de la mano del interés que la institución puso en Martín, siendo parte de la inclusión, generando a un niño con sus diversidades, dentro de una comunidad educativa que busca la igualdad y la misma calidad para todos.

Los profesionales que participaron de esta experiencia, como la vivencia más intensa en ese año, apoyaban la inclusión educativa, potenciar la participación, su crecimiento en el ámbito educativo y su aprendizaje equitativo.

El concepto de diversidad, fue perdiéndose a mediados de año y lo que apareció fue la integración institucional, permitiendo participar del aprendizaje junto con sus compañeros, a su ritmo, con su destreza, sus posibilidades, su estilo, y no quedando en el lugar de lo desfavorable.

Se trabajó desde la accesibilidad en cuanto al vínculo que se construye entre Martín y el colegio. Este vínculo se construyó a partir de la una combinatoria entre las condiciones y discursos del colegio y las condiciones y representaciones de Martín y se manifestó en la modalidad particular de integración (Stolkiner y Otros, 2000). Esta definición parte de la consideración también se incluye en la mirada de que son los propios niños con N.E.E. los que construyen la posibilidad de acceder o no al colegio y que esto es producto de una multiplicidad de situaciones, llegando a ser Martín un niño único en toda su complejidad.

La integración y sus obstáculos: Reflexiones, perspectivas y desafíos.

Cuando hablamos de “incluir” la propuesta se transforma. No es el niño únicamente que deberá adaptarse a una dinámica rígida, sino que la institución también se propone cambiar, para dar la bienvenida a lo nuevo. Parte de una asimilación y una acomodación. Supone como principio fundamental la aceptación de las diferencias, y su utilización en pos del aprendizaje. La diversidad ya no se percibe como un problema sino como una riqueza que produce nuevos sentidos y apoya el proceso de aprendizaje y de crecimiento. La singularidad y la diferencia no es un problema a resolver sino una herramienta para transformar. (Odriozola, 2013, pág. 34)

Todos los niños con diferencias y patologías diagnosticadas, dependiendo de sus condiciones, pueden lograr insertarse en el plano educativo, aprendiendo a dialogar y a convivir desde sus necesidades y recursos. (Peydró, Almela, & Rico, 1997)

A partir del momento en que se realiza una aproximación diagnóstica de T.E.A., es importante considerar las distintas percepciones familiares, la evolución en la historia del diagnóstico del niño o niña, y el proceso de inclusión e integración educativa.

¿Qué se ha observado en los centros educativos, cuando quieren ajustar a este grupo de niños a las normas sociales establecidas?

En dicha situación las escuelas diferencian entre niños sin diagnosticar y niños diagnosticados. A medida que se van desarrollando en la escuela, el marco de conocimiento sobre cada uno se amplía y se van realizando categorizaciones.

Esto es bueno si pensamos en la prevención y detección de dificultades, pero a su vez tiene la contrapartida de que se puede caer en el encasillamiento de los niños o en una sobrediagnóstico de trastornos.

Es importante, ir por un término medio, detenerse a observar el contexto, la evolución y las capacidades individuales de cada niño y niña y realizar un seguimiento en colaboración con la familia, antes de rotular una dificultad como discapacidad. Desde este punto, ver la estrategia a partir del acompañante terapéutico, la maestra y el abordaje del psicólogo que lleva el caso.

¿Cuáles son los obstáculos que se oponen a la integración?

James Lynch resalta la falta de formación de los maestros, la falta de recursos humanos y materiales en las escuelas. La falta de coordinación entre los sistemas y las escuelas de educación normal y los de educación especial. La no aceptación o la incompreensión por parte de la sociedad y sus representantes.

Sugiere como soluciones estratégicas, voluntad política en todos los niveles, estrategias de planeamiento para que los sistemas normales y los especiales trabajen juntos dentro de un solo marco administrativo; participación de las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de las discapacidades en la formulación de las políticas, el planeamiento y la adopción de decisiones. (1994)

Gordon Porter (1994), en la misma Conferencia, enumera los siguientes factores críticos que repercuten en la organización de un apoyo basado en la escuela con miras a lograr la inclusión de maestros y alumnos:

- Un nuevo cometido del educador especial
- Una enseñanza a niveles múltiples
- Un aprendizaje cooperativo
- Una gestión del aula y de los alumnos
- Una solución compartida de los problemas
- Grupos de apoyo entre pares
- Tutoría entre pares y perfeccionamiento del personal docente (UNESCO, Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad, 1994)

Klaus Wedell (1994) sostiene que para avanzar en el sentido de la integración hacen falta en el plano general reformas fundamentales de la escuela común, lo que a nivel sistémico implica:

- La reestructuración del acceso al programa de estudios y la posibilidad de diferenciación
- Un sistema efectivo y no excluyente de evaluación y registro de los objetivos del programa de estudios y de los logros
- Nuevas formas de asociación con los padres y otros
- El desarrollo del aprendizaje cooperativo y en grupo
- La enseñanza a cargo de pares
- La utilización creativa de la microtecnología y del aprendizaje asistido por la computadora (1994)

Mi postura

El autismo es un amplio espectro en el que pueden encontrarse personas con capacidades y necesidades muy diferentes entre sí en cuanto a nivel e intensidad de apoyo, pero comunes en cuanto a origen y explicación de las demás. bien dicen que cada niño con T.E.A. se parece solo a sí mismo.

Los niños con T.E.A. procesan la información de manera diferente por eso requieren procesos educativos permanentes adaptados a sus necesidades y a sus capacidades. En el ámbito de los contextos educativos debemos prestar especial atención a la evaluación de las intervenciones educativas, a la eliminación de barreras conceptuales y de acceso a la información, a la educación para y por la inclusión de la persona con autismo en su contexto, y a la formación específica de los maestros. (Federación de Autismo Castilla y León, 2014)

La integración de niños y niñas con T.E.A. es una práctica cada vez más frecuente. Se trata de analizar si es posible el ingreso de niños con T.E.A. a un centro de educación formal común en nuestro país y analizar cómo afecta y cómo es afectado, pero con el cuidado de no tomar al niño con T.E.A. como “el diferente” y a los otros como los iguales entre sí.

Según la Real Academia Española, el término integrar, refiere a componer un todo con sus partes, fusionando, constituir un todo. (Fundación PRO- RAE, 2006)

A lo largo de la historia, el ser humano como individuo, se ha visto inmerso en diversos contextos socio-políticos, que determinan su historia de vida personal y familiar, en relación a sus usos, costumbres, lenguajes, sistema de valores, prejuicios y creencias.

Las asociaciones de familiares promueven y gestionan los servicios especializados, trabajando y colaborando de manera conjunta con profesionales, investigadores, administraciones y asociaciones de profesionales. La implicación de las familias de las personas con autismo en la gestión de los servicios, en la promoción del conocimiento y en la difusión del mismo ha sido en el pasado y sigue siendo en la actualidad, un modelo único y universal en el ámbito de la atención a las personas con discapacidad. (Sánchez-Capitán, 2004)

Aparece de forma evidente la necesidad de instaurar nuevos perfiles profesionales que den respuesta a las necesidades emergentes de las personas con autismo a lo largo de su vida y de los contextos en los que se desenvuelvan a través de reflexiones centradas en la ética y la visión de la persona con autismo como ciudadano de pleno derecho (acompañantes terapéuticos). Las necesidades que presentan las

personas con autismo obliga a que exista un alto nivel de coordinación y colaboración entre todos los sectores que son clave a la hora de generar conocimiento y ofrecer servicios y atención a dichas personas: educación, servicios sociales, sanidad, investigación.

Normalmente, las instituciones educativas en las instancias de pre-integración, siguen un protocolo propuesto por Educación Primaria (ANEP, Programa Escolar - Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008), que permite evaluar si la escuela es para el alumno y el alumno es para la escuela. Tiene diferentes etapas (entrevistas, antecedentes, variables institucionales).

Existen instituciones educativas que incluso tienen su propio protocolo de pre-ingreso, ingreso, contrato y pactos. El Contrato, es la circunstancia donde la institución, el alumno y su familia acuerdan las condiciones en las cuales el alumno se integrará. Puede incluir otros actores, como las familias de los otros alumnos, institución patrocinante, o apoyos externos.

El principio fundamental de toda educación inclusiva es, que todos los niños, niñas y adolescentes, deben tener igual oportunidad de aprender juntos. Esto significa que las Instituciones Educativas deben ser aptas para reconocer y responder a las diferentes necesidades incluyendo a los tradicionalmente excluidos tanto del acceso como de la participación en el Sistema Educativo". (ANEP, Curso de Formación para "Asistente pedagógico personal", 2013, citado en Ordriozola 2013, página 32)

Una Institución Educativa Inclusiva es aquella donde se considera la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes, el bienestar de todos los niños y jóvenes son importantes (UNESCO & BIE, La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción, 2008)

El programa propuesto por la institución educativa, propone un pensamiento y una visión desde la escuela también en una misión de transmitir la relación del niño con las adquisiciones que demandan hoy en su cotidianeidad.

Esta institución educativa además de tener una función integradora en el caso de Martín, presenta la función de distinción propia de un sistema que le dio interés el lenguaje, pensamiento, y la apreciación de aprendizajes en relación a las relaciones sociales con sus compañeros y no quedarse la identificación de que Martín es un niño inteligente o exitoso en el ámbito escolar, sino en lo que él pueda lograr en ese ámbito escolar.

Se quiere favorecer la reproducción del mundo social en Martín, lo cual implica que quienes han aprendido la estructura del comportamiento en la escuela, tendrán más posibilidad de insertarse en la sociedad. Por eso el aprendizaje escolar se basa en los hábitos previamente adquiridos y la escuela debería de cumplir la función de remediar lo que los padres no han logrado en la estrategia de adquirir el capital cultural.

Esto es aparte de algunas necesidades a nivel institucional en la exclusividad de sus alumnos. La pérdida de las funciones de la familia y en transmitir el saber que es destinado para cada niño, para lo que será más adelante, el mundo del trabajo o de sociedad que es saber producir saber por sí solo.

Por eso el niño tiene que adquirir el lenguaje, para ayudar al entorno que lo rodea, determinar funciones o intenciones comunicativas, y la sensibilización del niño en el ambiente cotidiano. Los obstáculos para la integración. (Brunner, 1998)

Por ese motivo, los padres, como en el caso de Martín, no se sienten cómodos con los cambios que los dejan como inoperantes descalificados o en muchos casos dejando un lugar de impotencia en el que van entregando paulatinamente la función paterna a la institución educativa.

Durante un largo tiempo, Martín fue dejado en el colegio una hora y media antes de su hora de entrada. Esto sucedía particularmente los días que estaba con su padre, justificando que debía entrar a trabajar en ese horario.

Debido a que esta situación irrumpió abruptamente de un día a otro luego de la separación y a pesar de intentar dialogar con el padre numerosas veces y no se lograba un entendimiento, se buscó una resolución alternativa.

Martín iba a concurrir todo el doble horario, teniendo un espacio propio en las mañanas en el que iba a descansar como si estuviera en su casa, y luego almorzaría con sus compañeros de clase, ingresando luego a las actividades curriculares.

El intento en esta institución educativa fue mantener el apoyo familiar como un ingrediente fundamental para resolver los momentos críticos que paulatinamente fueron apareciendo en el año escolar, ya que en todo momento el colegio quiso quedar desde el rol de la primera institución social a la que se progresa por fuera del medio familiar. Y que fuera la escuela una familia, un conjunto para que produjera cambios hacia Martin.

En algunos momentos eso no fue posible. Los problemas en el ámbito familiar aparecen como un debut en el establecimiento escolar. La postura de la institución, fue apegarse a sus normas, ya que era necesario para Martin y su familia. Hubo problemas de convivencia que se convirtieron en algunos episodios de conductas de agresión y violencia. La institución para evitar los problemas que afectan la calidad de convivencia, intentó explicar lo que le pasaba a Martin, e involucrar a toda la comunidad educativa, teniendo hacia Martin mayor supervisión por parte del A.T. y hacia mi rol en la institución, una observación de actividades libres regladas o haciendo discriminación en qué actividades realizaría cada día, para que todos pudieran trabajar con mayor comodidad.

No se trataba de excluirlo, sino por el contrario, de que en los momentos en que el grupo estuviera más exaltado, él quedara resguardado evitándole una descompensación.

Durante un par de meses, mientras sus padres se estaban separando, la capacidad de atención de Martin dentro del salón de clase fue irregular, sus conductas a través de las diferentes actividades propuestas eran desajustadas, aparecía desinterés en las entidades académicas, mostrando conductas de desatención, falta de motivación e impulsividad.

Es ahí, que se empezó a observar, los recursos que contaba Martin para generar una aceptación. Desde los diferentes profesionales y rol del psicólogo en la institución educativa, surgen varias iniciativas.

De parte de la familia de Martin se aprecian motivos de consulta dentro y fuera de la institución, generando por momentos, cambios de horario en su rutina, derivando a múltiples factores que se entrecruzan haciendo por momentos cambiar la rutina del niño, algo que hasta ese momento era sagrado.

Aparece en algunas instancias, un terreno dificultoso para Martín, de interactuar con los tiempos de la institución y conservar espacios individuales con un profesional por el momento que estaba pasando a nivel familiar (y no siendo un conflicto generado desde la institución educativa).

Por eso el colegio advierte su demanda e incluye entre sus prioridades brindarle una unidad de contención. Martín logra obtener mayor presencia y compromiso de los adultos, docentes, técnicos, y una parte de la familia, ser la prioridad.

Genera el desafío de conquistar un lugar en el que se sienta en paz, seguro, inalterado, estable. El colegio invita a sus padres a que Martín ingrese a las ocho de la mañana, desayune en la institución y duerma una pequeña siesta. De esta manera no realizaría los talleres de la mañana con sus compañeros de clase, pero estaría acompañado y cuidado, y su rutina volvería a ser inalterada.

La institución notaba que su cambio de comportamiento era debido a la situación de crisis familiar, y trataban de evitar una descompensación que parecía inminente.

Transcurriendo ese tiempo, logra afianzarse a la nueva realidad familiar, disfruta de cada actividad con su familia en su nueva modalidad y genera cambios sustanciales en su conducta y rendimiento escolar, el acceso a nueva información y el contacto con sus compañeros de clase vuelve a ser un disfrute para todo el grupo.

Mientras, la familia de Martín fue atravesando modificación en su organización y las rutinas, mostrando en algunos momentos la vulnerabilidad de sus padres. A veces se necesitó de la intervención de la institución educativa para reasegurar el pacto de convivencia, pero poco a poco todo retomó su rumbo.

Martín contaba orgulloso que pasaba los fines de semana con su padre en el campo, andando a caballo y jugando con los perros. Durante la semana pasaba más tiempo con su mamá y disfrutaba de ser el centro de la atención de ambos nuevamente.

Es necesaria la tolerancia y la paciencia, para una mejor convivencia entre las familias y la institución educativa, ya que la organización es de ambas partes, las tareas, lo curricular, es necesario para que las dos partes tengan un acuerdo y el niño no se sienta rehén de una situación.

También es necesario ver las crisis a la luz del ámbito educativo, así como observar las crisis de Martín en su casa.

¿Que están viendo en ese niño?

¿Qué le está pasando?

Viendo las diferentes condiciones de la necesidad de un modelo de familia que conviva con Martín y comprenda lo que le está pasando y qué necesidades está poniendo en cada día de su cotidianidad, ya que mediante la interacción con sus padres, adultos, institución y familia, puede ver lo usual y lo inusual de un día y observar en el mismo los recursos que van apareciendo paulatinamente proporcionándole estabilidad.

Existe un mito en que se funda un prejuicio. Por un lado, los “niños normales” que serían todos iguales y por otro los niños con algún tipo de discapacidad que requieren abordajes diferentes.

Si bien es cierto que los niños con T.E.A. tienen características propias en realidad tampoco significa que todos los niños con T.E.A. sean iguales por lo que no es suficiente contemplar su discapacidad, además requieren conocerse en su singularidad. Es un niño, tiene una familia y una historia, además de la particularidad de tener T.E.A.

Toda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo este derecho implica asegurar el principio de igualdad de oportunidades, es decir proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere, en función de sus características y necesidades individuales. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. (UNESCO, 1994)

La diversidad en la actualidad

En la actualidad existe un mayor reconocimiento y conciencia respecto a que todos los alumnos y alumnas, (y no sólo aquellos que presentan N.E.E.), son diferentes y, por tanto, la enseñanza ha de ajustarse a las necesidades específicas de cada uno.

El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones. (Comisión Jacques Delors: Jacques Delors, 1996)

Como ya se ha señalado, el origen social y cultural y las diferencias individuales influyen de forma importante en los procesos de aprendizaje, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada niño.

La diversidad es una realidad que se palpa a diario en la sociedad, y esto se ve reflejado en el sistema educativo mediante distintas manifestaciones en cada alumno y en cada grupo

El punto clave, entonces, es cómo asegurar que todos los alumnos y alumnas adquieran unos aprendizajes básicos y comunes dando respuesta al mismo tiempo a las necesidades educativas de cada uno, sin que esto conduzca a la desigualdad.

Para lograr esto es crucial diversificar la educación común de forma que se ofrezcan diferentes vías, equivalentes en calidad, para que cada alumno alcance los fines de la educación y logre su pleno desarrollo. La necesidad de diversificar la educación ha sido ampliamente reconocida en diferentes foros internacionales, sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para que sea una realidad.

Ampliar la oferta de educación diversificando sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración; los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (uso de los medios de comunicación de masas, participación de la educación no formal, tareas educativas en colaboración, trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona), y los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada, aprendizajes en el trabajo, alternancia con el lugar de trabajo). (UNESCO, Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos, 2007)

En la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), al igual que en la de Educación para Todos (UNESCO, 2007) se puso de manifiesto que muchos niños y niñas en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentan N.E.E. eran uno de los colectivos que enfrentaba mayores barreras para acceder a una educación de calidad. También se argumentó que los obstáculos que encontraban muchos grupos diferentes no podían superarse con el desarrollo de sistemas y escuelas separadas para esos niños, sino que, por el contrario, era fundamental avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad y den respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno.

Las escuelas han de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas, deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades". (UNESCO, Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad, 1994)

El desarrollo de escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos que merece la pena enfrentar, ya que en la medida que todos los

niños y niñas se eduquen juntos será posible que estimen y respeten las diferencias y desarrollen valores de cooperación y solidaridad, los cuales son esenciales para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

La inclusión también supone una oportunidad para el desarrollo de las escuelas y los docentes, ya que es preciso implementar medios de enseñanza que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada alumno.

Para avanzar hacia escuelas más inclusivas es preciso superar una serie de barreras que se encuentran fuera y dentro del sistema educativo. Las situaciones de pobreza o marginalidad, el capital cultural de las familias y la negación o desvalorización de las diferencias son, entre otros, factores que generan desigualdad y exclusión en América Latina.

Dentro de los sistemas educativos son varios los factores que limitan el pleno aprendizaje, desarrollo y participación de los niños, jóvenes y adultos.

Las actitudes de los docentes, la falta de formación para atender a la diversidad, la homogeneidad de la enseñanza, la escasez de profesionales de apoyo y de recursos, y la rigidez de los currícula y los criterios de evaluación, son barreras que es preciso superar para crear entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los niños, tomando en consideración las diferencias en sus capacidades y ritmos de aprendizaje. (Benavides, Castro, & Blanco, 2004)

Ellos también precisan adaptaciones del currículum y entornos de aprendizaje que optimicen su desarrollo y aprendizaje; también requieren maestros que conozcan sus características y necesidades educativas y que sean capaces de responder a ellas, y profesionales de apoyo que puedan realizar una evaluación precisa de sus potencialidades y que colaboren con los docentes para desarrollarlas plenamente.

La atención a la diversidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de escuelas para todos o “inclusivas”, en las cuales se acoja a todos los niños de la comunidad y se dé respuesta a las necesidades educativas de cada uno, favoreciendo así la plena participación y desarrollo de las múltiples capacidades de cada uno. (Maryorie Benavides, 2004)

A modo de cierre

La educación inclusiva no ha de limitarse a acomodar los currícula existentes, sino que se ha de proponer una renovación a fondo, tanto de ellos como de la oferta educativa, para de esta manera proporcionar una adecuada educación con niveles de calidad a todos los alumnos, sin importar su condición. (Hanko, 1990)

La escuela inclusiva facilita el desarrollo y la integración de todos los miembros de la comunidad en beneficio de ellos y de la propia sociedad. Es la base para el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y sensibles.

Hacer una apuesta a la integración es mi rol. Creer en ellos que lo van a lograr, y facilitarles todo lo posible esta meta.

Apoyar el proceso de integración tanto en el niño, como en sus compañeros y familias es fundamental. Que en el momento que ingresa un niño con dificultades sea contenido e incluido, que se sienta parte de todos, y vea que se lo recibe con afecto.

A veces se trata de hacerle más accesible la tarea, darle fotocopiado el material para ahorrarle tiempo, proporcionarle los materiales antes que a los demás para que se organice con más tiempo. Otras es simplemente dejarlo, que se enfrente solo a la tarea y sienta que puede realizarla. Dependerá del grado de dificultad y su motivación, la estrategia más adecuada.

En algunos momentos es útil el cambiar de salón, y trabajar por un rato con amigos más grandes en alguna actividad particular. Recuerdo una que fue de reciclado en la que participó muy entusiasmado siendo el *Capitán verde* de un equipo.

Las instituciones educativas necesitan de la flexibilidad, del cuestionamiento, de cambios en la dinámica. Sorprendernos por lo imprevisto nos ayuda a crecer, a mirar con otros ojos el día a día, a aprender de cuestionamientos que nunca nos atravesaron y a sentir utilizando todos los sentidos.

Todos podemos aprender de lo especial que tiene el otro, de sus necesidades, de sus fortalezas. El compartir es una experiencia enriquecedora, que nos nutre de nuevas interrogantes y genera nuevas formas de creatividad.

Es cierto que a veces son más las inseguridades y las dudas las que nos atraviesan, el miedo a que un niño pueda descompensarse, a no poder cuidarlo, a

dañar su fragilidad o poner a prueba su fortaleza, pero la escuela está para aprender, para crecer, para derribar una torre inquebrantable, y crear una nueva con la misma alegría.

Dejemos que su espontaneidad aflore, que generen y potencien recursos al integrarse. Son niños aprendiendo, jugando, creando, amando. Seamos permeables a su deseo, y que sensibilidad nos desafíe los poros.

El encuentro con el otro es una experiencia maravillosa, que hace que ya no seamos los mismos de antes.

Bibliografía

- ANEP. (2008). Programa Escolar - Consejo de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- ANEP. (2013). *Curso de Formación para "Asistente pedagógico personal"*. Montevideo.
- Benavides, M., Castro, A. M., & Blanco, R. (2004). La educación para niños con talento en iberoamérica. Santiago: UNESCO.
- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Brunner, J. (1998). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2005). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación.
- Comisión Jacques Delors: Jacques Delors, P. I.-A. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO- Santillana.
- Etchebehere, G. (2007). La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Federación de Autismo Castilla y León. (2014). Conclusiones del Congreso Internacional "Perspectiva del Autismo 30 años después. Burgos: Autismo Burgos.
- Fundación PRO- RAE, R. A. (2006). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Gabarino, M. F. (1992). *Interacción temprana. Investigación y terapéutica breve*. Montevideo: Roca Viva.
- Giorgi, V., Carrasco, J. C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R., González, R. B., . . . Rocco, A. M. (1995). *El psicólogo, roles, escenarios y quehaceres. Páginas 9-16*. Montevideo: Roca Viva.
- Graciela Frigeiro, M. P. (1992). *las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. . Buenos Aires: Troquel.
- Guattari, F. (2011). *micropolítica, cartografías del deseo*. . Buenos Aires.: Colección nociones comunes.
- Hales, R. E. (2000). *DSM-IV-TR*. American Psychiatric Association.
- Hanko, G. (1990). Special needs in ordinary classrooms supporting teachers. Oxford: Basil Blackweell.

- La Roca, J. (2003). *El lugar del diferente y el lugar de la diferencia en grupos y sociedad*. Montevideo: Ed Nordam.
- Leoz, A. T. (2013). *Psicología Educacional en el contexto de la Clínica Socioeducativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Luis.
- Maryorie Benavides, A. M. (2004). *La Educación de niños con talento en iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Muniz, A. (2009). *Diagnóstico e intervención. Enfoques teórico técnicos y clínicos en la práctica psicoanalítica*. Montevideo: Psicolibros.
- Odriozola, R. (2013). *La construcción del rol del acompañante terapéutico en inclusiones escolares*. Montevideo.
- Peydró, S., Almela, J. A., & Rico, J. C. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, graves y permanentes*. Mudeco: Generalitat Valenciana.
- Pichon Riviére E., e. L. (1976). *Conversaciones con Enrique Pichon Riviére*. Ediciones Nueva Visión.
- Ruiz, M. (2015). Entre educadores, los sujetos. *Conferencia Inaugural actividades académicas 2015*. (pág. 5). Montevideo: Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Sánchez-Capitán, J. C. (2004). *Atención a las personas en situación de dependencia en España*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Stolkiner A., G. P. (2009). *Ética y Prácticas en Salud Mental*. . Buenos Aires: Polemos.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad., (págs. 33-63). Salamanca ,España.
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos. Buenos Aires.
- UNESCO, & BIE. (2008). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

