

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número I – (11/2005) 81/88 pp.

INCLUIR, ¿SIGNIFICA INTEGRAR? LOS GRUPOS, LOS OTROS EN LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Alejandra Taborda

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: rtaborda@unsl.edu.ar

Resumen

El aprender y el enseñar se gestan y desarrollan en una matriz vincular, la modalidad relacional grupal que implica a todos y cada uno de los miembros de una institución educativa se constituyen en el soporte básico e indispensable para que sus integrantes puedan emprender el camino de crear, al menos en parte, el proceso de subjetivación.

Por lo expuesto, a través del relato de este trabajo quiero invitarlos para que nos detengamos a repensar la propuesta de integración de niños con necesidades educativas especiales, atravesado por la pregunta incluir, ¿significa integrar?

Mi primera afirmación es: «en ocasiones incluir es iniciar un camino que puede llevar a la integración». En otras palabras, suele ser el primer paso y como todo primer paso tiene un significado radical que nos puede llevar o no a la meta que procuramos alcanzar. La inclusión obligatoria, sin soportes que permitan sostenerla, puede generar un gran espacio de exclusión. Por este motivo, en este ensayo, desarrollo algunos aspectos que suelen obstaculizar el proceso integración.

Palabras clave

Incluir, integrar, subjetividad

Abstract

Learning and teaching are conceived and developed in a bonding pattern. Group relational modality which involves all and every member of an education institution

is the basic and indispensable support, so that its members can start, at least in part, the process of subjectivation.

Thus, this work invites to reflect upon the issue “does including mean integrating?” framed within the proposal of integration of children with education special needs.

The first statement is “occasionally, including means to initiate a process that may lead to integration”, i.e. inclusion is usually the first step, and as every first step, it has a radical meaning which may or may not lead us to meet the targeted goal. A compulsory inclusion without adequate backup may generate a great space of exclusion. Therefore in this work, some aspects which sometimes hinder integration process are developed.

Key Words

including, integrating, subjectivity

A partir del relato de este trabajo quiero invitarlos para que nos detengamos a repensar la propuesta de integración atravesada por la pregunta incluir, ¿significa integrar?.

Considero importante poder presentar este replanteo por coincidir con Bleichmar (1990), quien consigna que los movimientos sociales, histórica y políticamente contruidos, devienen en una transmisión de valores, normas, objetivos que determinan una serie de modelos con los que se pauta cómo una persona debe constituirse para ser integrada a una sociedad. Estos modelos, al ser compartidos grupalmente se encarnan en la subjetividad de sus integrantes estructurando modos de ser, de pensar, de actuar. Además, en la bibliografía actual frecuentemente se señalan los temores a ser rechazados que tienen las personas con minusvalía física y perturbaciones que surgen a partir de centrar su identidad en el déficit, lo que habitualmente se describe como fantasías persecutorias. También refieren las dificultades que surgen en la dinámica familiar, pero los desarrollos sobre el impacto doloroso que tiene la discapacidad en las personas y en el entorno son escasos.

Dado el contexto en que se desarrolla esta presentación, me veo obligada a esbozar una primera respuesta al interrogante ¿Incluir implica necesariamente integrar?. Mi primera afirmación es: «en ocasiones incluir es iniciar un camino que puede llevar a la integración». En otras palabras, suele ser el primer paso y como todo primer paso tiene un significado radical que nos puede llevar o no a la meta que procuramos alcanzar.

¿Qué tiene de trascendental a mi criterio la tarea de incluir?

Para ir hilvanando una fundamentación de mi respuesta voy a presentar, en primer término, un breve recorrido de mi historia personal, colateral a mi ejercicio profesional, que permita dar cuenta de cómo esta problemática fue tomando cuerpo en mí. Quizás encuentren puntos de coincidencia y discrepancia que faciliten el repensar esta problemática.

En 1990 viajando en tren por Madrid se sentó a mi lado un hombre elegante con modernos anteojos oscuros, acompañado de un perro; si bien noté algo extraño, lo primero que me pregunté fue: ¿un perro en el tren?, pasó un corto lapso hasta que me di cuenta de que ese señor no veía. Durante mi estadía en España, estos encuentros casuales con personas con déficit sensoriales, motrices, intelectuales se repitieron con una frecuencia cotidiana; ellos tenían una rica vida fuera del hogar y se los veía en los medios de transporte, en la plaza, en la calle. Mi sorpresa fue mayor cuando en una juguetería entre los juguetes que me ofrecieron había muñecos en sillas de rueda u otros con anteojos oscuros con su perro. Sería ingenuo sostener que, por situaciones como las descritas, en España existe una verdadera integración; sólo quiero señalar la presencia que tienen en esa comunidad los individuos portadores de los déficit mencionados.

En San Luis alrededor de los años 90, casi no me encontraba en la calle personas con este tipo de déficit y en ese momento, al comparar ambas experiencias, surgieron en mí diferentes interrogantes e ingenuas explicaciones. En términos generales pensé que allá había una cantidad importante de sujetos con trastornos sensoriales, motrices, intelectuales visibles, quizás producto de circunstancias sociales que no alcanzaba a comprender. Lo que no me daba cuenta es que por entonces, en Argentina, especialmente en las ciudades pequeñas, estas personas permanecían ocultas en sus hogares, no estaban ni siquiera incluidas y frecuentemente no cobraban existencia para muchos. Creo que coincidiremos en que esta realidad paulatinamente se fue modificando. Ahora los veo más asiduamente, existen, por este motivo considero que el proceso de inclusión como primer paso es trascendental, lo que puede dar inicio a nuevos intercambios, inter, intra y transpersonales, inter, intra y transgrupales. Pero esto no es fácil, tampoco se puede decir que resulta difícil, podría ser acusada de cerrada, prejuiciosa, más aún ejerciendo actualmente la docencia en Psicología Educativa y Psicopedagogía Diferencial... en riesgo voy a continuar... tratando de hablar de lo que muchas veces no se habla, voy a protegerme detrás de algunas preguntas infantiles: "mamá ¿porque ese señor camina así?, o ¿por qué va en

esa silla?”, la madre temerosa de que el señor escuche dice: “sh, sh cállate después te explico”... ¿Qué es lo que se teme decir que no puede ser escuchado?, ¿por qué se teme contestar?: «No sé que le habrá pasado, quizás tuvo un accidente antes de nacer ó después». Es probable que todos tengamos experiencias semejantes a la relatada. Considero, que es natural que aún no podamos hablar con cierta soltura de estos dolorosos trastornos, entre otras cosas porque:

- recientemente comienzan a tener dentro de nosotros una existencia más cercana, más palpable; existencia que otorga la tenue inclusión.
- movilizan temor a herir, a mirar, a conocer.
- Ponen en contacto con lo imprevisible que es la vida y nos llevan a pensar «por suerte no me paso a mí, a mi hijo, etc.»
- Si integramos los dos últimos tópicos deberemos tener en cuenta los conflictos que surgen frente a qué tengo, qué no tengo, qué muestro, qué miro.

Antes de continuar quisiera contarles otra experiencia personal: estaba en el supermercado con mi hijo aún bebé y otra joven mujer también paseaba a su pequeño hijo y hablaba con él. En estas circunstancias es habitual que las madres compartamos miradas y comentarios sobre los niños, iba hacerlo, pero al darme cuenta que era un niño con síndrome de Down no pude, continúe mi camino, ha pasado mucho tiempo de esto, pero todavía da vueltas en mis recuerdos. En algún momento me preguntaba qué nos lleva a la exagerada discreción que condena a estos padres, estos hijos, estas personas a la soledad que da el no compartir; ahora considero que parte de la respuesta podemos encontrarla en los tres últimos ítem señalados anteriormente.

No sólo he observado que de «eso no se habla», «eso no se mira» sino que, en ocasiones, he podido apreciar un franco exhibicionismo de la discapacidad, tanto en algunas personas que la padece como en quienes los rodean. A modo de ejemplo referiré un desfile escolar donde se anunciaban las escuelas caracterizándolas según sus proyectos pedagógicos y niveles de escolaridad; al pasar por el palco una de las escuelas especiales se dio el nombre de la misma estigmatizando a sus alumnos como psicóticos, débiles mentales, paráliticos cerebrales. Pero también, en ocasiones, son quienes padecen los daños orgánicos, los encargados de mostrar en forma exhibicionista sus partes enfermas, lo cual suele despertar sentimientos encontrados en los otros. Estos dos polos ocultar-exhibir, a mi criterio, dan cuenta de la intensa movilización afectiva que individual y grupalmente no podemos metabolizar e impregnan el proceso de inclusión-integración educativa, laboral, social y en ocasiones las prácticas terapéuticas en sí misma, lo que retomare posteriormente.

Como docente de Psicopedagogía Diferencial, año tras año los alumnos se sorprenden frente a lo consignado por Doltó (1994), especialmente al señalar: «cuando el niño se ve atacado por una invalidez, es indispensable que su déficit físico le sea explicado, referenciado a su pasado no inválido o, si este es el caso, a la diferencia congénita entre él y los demás niños, así mismo tendrá que poder con el lenguaje mímico y la palabra, expresar y fantasmaticar sus deseos, sean estos realizables o no, según este esquema corporal lisiado. Por ejemplo el niño parapléjico tiene necesidad de jugar verbalmente con su madre, hablando de correr, de saltar, cosas que su madre sabe tan bien como él que jamás podrá realizar. Proyecta así este niño una imagen sana del cuerpo, simbolizada mediante la palabra y las representaciones gráficas».

Para los que no han tenido contacto con esta bibliografía quiero subrayar que se trata de juegos que permiten la simbolización. Pero es condición indispensable que ambos puedan reconocer, hablar, compartir, entristecerse por lo que no podrá suceder en la realidad; siendo precisamente esto, lo que posibilitará el desarrollo de lo que se puede. Confundir juego con realidad puede generar hondas patologías. Seguramente todos nosotros jugamos con nuestros hijos, sin confundirnos, a cosas que jamás podremos realizar: volar por ejemplo, o a morirnos y resucitar. El juego tiene esa función y posibilita el hablar. Frecuentemente esto, especialmente el hablar y jugar a lo que nunca podrá hacer impresiona a los alumnos y se resisten a creer que puede ayudar en el desarrollo. ¿Podremos reflexionar sobre qué nos impresiona a nosotros?

Es claro que lo referido por Doltó se aleja mucho de lo que frecuentemente aprendemos a hacer en esta y otras ocasiones, callar, no mirar, recortar el intercambio. Los desarrollos psicoanalíticos han demostrado que lo que enferma no es la dolorosa verdad, por el contrario el gran promotor de patologías es el ocultar, el desmentir, el mostrar como verdadero lo falso o el exhibir. Ahora bien esa «verdad» sólo podrá ser compartida si de algún modo se hace tolerable y el dolor pensable. Si bien los alumnos conocen esto teóricamente y lo refieren correctamente en los parciales, además, trabajan con esta modalidad sin dificultades cuando se trata de la adopción, he observado frecuentemente que con personas dañadas físicamente aún no logran hacerlo. A modo de ilustración, y como una forma de referir que estas dificultades están presentes en muchos de nosotros, y por ende tienen que ser repensadas, voy hacer alusión a un grupo de alumnos, quienes en un ateneo clínico, no pudieron hablar sobre su trabajo con un bebé que nació con labio leporino porque uno de sus compañeros tenía la misma enfermedad.

Tomo como ejemplo el tema de la adopción porque hasta no hace mucho tiempo, era algo que se ocultaba, producía gran temor hablar de una circunstancia tan dolorosa, se creía que los niños no entenderían, pero en la actualidad esto ha cambiado individual, social y legalmente. ¿Llegará el momento en que las patologías a las que nos hemos referidos se tornen pensables, tal como sucedió con la adopción?. Considero que la labor que se está realizando desde lo educativo reviste gran importancia en las posibilidades de impulsar un cambio que conduzca a la integración social en el sentido que lo estoy planteando.

De lo expuesto se desprende que un verdadero trabajo de integración tendría que ir más lejos que el incluir niños en las escuelas normales. Sería necesario crear espacios donde se puedan trabajar más a fondo los sentimientos que surgen en la dinámica grupal de los docentes, de los niños que comparten el aula, de los niños incluidos y de los padres. Los sentimientos que no pueden ser elaborados, pensados, hablados, compartidos, se manifiestan por dolorosas manifestaciones no verbales o por desbordes verbales, tanto en la persona que padece los síntomas como en los otros, que llevan a bloquear la comunicación, las posibilidades de establecer relaciones afectuosas sinceras donde cada uno tenga posibilidades de ser considerado un semejante. En otras palabras, las miradas esquivas, los rechazos manifiestos o disimulados resultan perturbadores tanto para el que los recibe como para el que los emite impregnando y dificultando la relación.

Cuando los sentimientos dolorosos permanecen acallados, sin poder ser pensados y elaborados, surgen modelos de inclusión que se alejan del camino que posibilite considerar al otro en su entidad de semejante, con sus derechos y obligaciones. Recordemos que, tal como lo referí previamente, el aprender y el enseñar se gestan y desarrollan en una matriz vincular, la modalidad relacional grupal que involucra a todos y cada uno de los miembros de una institución educativa, se constituye en el soporte básico e indispensable para que sus integrantes puedan emprender el camino de crear, al menos en parte, el proceso de subjetivación.

Una vez más voy a recurrir a ejemplos recolectados de mi práctica profesional que puedan ayudarnos a pensar sobre lo expuesto anteriormente. Es frecuente que en escuelas comunes se incluya uno o más niños con déficit intelectual severo y su pareja pedagógica en el aula. En muchas ocasiones he observado que se rigidiza una dinámica áulica en la que la docente a cargo se dirige a los otros niños y la pareja pedagógica trata de traducir lo enseñado al niño o al pequeño subgrupo que tiene a cargo, sin demasiada comunicación verbal ni gestual con los otros subgrupos áulicos y por supuesto sin trabajos compartidos, casi como

una invitación a ser pasajeros solitarios rodeados por otros niños-adultos, con la carga de ser él o, en el mejor de los casos, los «peores de todos». Por otro lado, paradójicamente este aislamiento parecía compensado, por ejemplo, en los actos escolares en los que estaban encargados de llevar los carteles más grandes u ocupar el primer lugar, sin haberlo ganado. A su vez, sus compañeros no podían preguntarles sobre sus dificultades y cuando hablaban de ello lo hacían en alguna pelea en forma explosiva, compartían muy pocos juegos o conversaciones, frecuentemente quedaban aislados en los recreos.

Uno de los trabajos que realice en una situación similar a la descrita con la docente a cargo y la pareja pedagógica dejó a la luz el modo en que la situación áulica paulatinamente se había rigidizado. Las docentes refirieron que habían comenzado con entusiasmo la labor de incluir niños con necesidades educativas especiales, pero sin poder explicar por qué poco a poco se fueron decepcionando, siendo invadidas por la certeza de que nada lograrían. Esto las fue distanciando, casi no hablaban entre ellas, en ocasiones la una con la otra se sentían molestas, interrumpidas, describían con gran dificultad y en forma dubitativa una que otra habilidad que podían observar en la niña que trataban de integrar. Si estos sentimientos hubiesen quedado obturados, sin ser comprendidos el proceso de enseñar en sí mismo se hubiese visto cada vez más dificultado y con ello el camino a la inclusión reemplazando el proceso de integración.

Resulta pertinente señalar que el proceso de integración también depende del tipo de patología que padece el sujeto, así por ejemplo, tal como lo señala Bleichmar (2004) los niños autistas presentan limitaciones tan severas que sólo podrán ser incluidos, pero no integrados a la dinámica áulica. Por lo cual el proceso de integración sólo es factible si partimos de poder planteamos las diferencias entre incluir e integrar, entre que sujetos pueden ser integrables y cuales no, con qué recursos se cuenta para esta misión, que es lo conveniente para cada sujeto particular y para cada institución. De lo contrario corremos el riesgo de esperar que la inclusión resuelva los problemas de integración a grupos sociales, empoberciendo así el valor terapéutico que tiene; además la frustración que esto provoca puede reafirmar los círculos de exclusión. No podemos pasar por alto que en la actualidad la exclusión es un fantasma que nos acecha, dado que mientras se habla de globalización, las apartadas son las grandes mayorías y no las minorías. La exclusión es cada vez más radical, más masiva, abarca grandes sectores de la humanidad y esto impacta en la sociedad toda y por supuesto en las instituciones educativas, favoreciendo el desarrollo de perturbaciones en la constitución de la subjetividad.

Por considerar que el proceso de integración es complejo y va más allá del incluir, del compartir un tiempo y un espacio, es que a lo largo de este trabajo he procurado invitar a revisar cuan pensadas, cuan elaboradas están las dificultades relacionales que nos llevan al «de eso no se habla» o por el movimiento contrario, «eso lo exhibimos». Mientras el silencio permanezca no sólo hablaremos corporalmente, sino que también condenamos a la soledad producto del no poder compartir el dolor que provoca el déficit en la persona que lo padece. A modo de cierre refiero lo que una adolescente invalida dijo en un espacio terapéutico: «es muy duro andar todo el tiempo en silla de ruedas, pero me resultan más duras las miradas esquivas, o con lástima... muy pocas veces me han preguntado que me pasó».

Dado que la difícil situación actual puede privarnos de muchos recursos, es que he querido señalar uno de los múltiples aspectos que están poco desarrollados en la bibliografía vigente, y que de ser repensados, a mi criterio, pueden ayudar, entre otras cosas:

- En la comprensión de algunos de sus alcances y limitaciones del procesos de integración.
- En la elaboración de estrategias de prevención y asistencia en el ámbito de la educación y por ende de la salud mental.
- En la transmisión de valores generadores de modos constitutivos de subjetividad humana.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (1990). *Lecturas de Freud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bleichamar, S. (2004). Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del curso de post-grado: *Qué pertenece de nuestras teorías sexuales para la práctica actual*. Inédita

Doltó, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós