



PIEZAS DESPARRAMADAS

Katerin Alves

Resumen

Entendiendo que la educación social convoca a pensar en términos educativos la complejidad del presente, y los problemas sociales, se pretende encastrar piezas diversas de un puzle, estas nos llevan por medio de una investigación a analizar y pensar sobre los procesos de escolarización de niños/as con Trastorno de Espectro Autista. Las piezas del puzle son: modernidad, discapacidad, escolarización, institución escolar, grupo de pares, familia, enfoque interdisciplinario y en conclusión la mirada desde la educación social. Esta lectura nos permite revisarnos y re pensar la práctica educativa social en términos de preguntas, que habiliten búsquedas específicas con enfoque en inclusión, desde una pedagogía crítica.

Abstract

Understanding that social education calls to think in educational terms the complexity of the present, and social problems, it is intended to fit different pieces of a puzzle, these lead us through a research to analyze and think about the processes of schooling of children as with Autism Spectrum Disorder. The pieces of the puzzle are: Modernity, Disability, Schooling, School institution, Peer group, Family, Interdisciplinary approach and in conclusion the view from Social Education. This text allows us to review and reconsider the social educational practice in terms of questions, which enable specific searches with a focus on inclusion, from a critical pedagogy.



INTRODUCCIÓN

El análisis se desprende de una rigurosa investigación en la que se pretende realizar una descripción de la realidad, con una mirada crítica, sin generar respuestas ni recetas. El objetivo es plantear preguntas que emergen en cuanto a los procesos de escolarización de niños y niñas con Trastorno de Espectro Autista (TEA) con la mirada específica de la educación social. El análisis muestra piezas desparramadas de un puzle (cada una específica), totalmente diferentes que se buscan encastar, finalizando el análisis con la mirada que une todas las piezas: la educación social.

PIEZA 1-MODERNIDAD

En principio hay que entender que con el inicio de la modernidad, los cambios del modelo de producción impactan directamente en las relaciones sociales que se establecen, reproducen y producen la estructura social. Con la necesidad del sistema de clasificar, controlar, excluir e incluir a quienes forman parte de él, se genera a nivel productivo cierta estratificación social.

Las instituciones modernas, entre ellas las escuelas, son las encargadas de normalizar. Aparece con esto la idea de universalidad, intentando 'normalizar' o 'corregir' las manifestaciones que se desajustan a la norma. Aquellos que no logren esta normalización, que no sean funcionales al sistema capitalista, quedan excluidos de los espacios de relacionamiento social, que constituyen y desarrollan los seres humanos en sociedad.

Bourdieu (1979) relata que las sociedades tienen instituciones y mecanismos para asegurar que las jerarquizaciones sociales y culturales se reproduzcan en los sujetos correspondientes tomando a la escuela como el elemento de una formación social que determina y describe una estructura dinámica. También analiza las clases sociales en el papel de su dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. Por otra parte, la escuela es un espacio ideológico que tiene la función de propiciar esta reproducción de relaciones de producción existentes es decir, que beneficia a los favorecidos y menosprecia a los desfavorecidos.

Este tipo de categorías se relacionan estrictamente con el término 'opresión social', entendiéndolo en el análisis de grupos de personas que son perjudicados en relación con otros. Entra en juego la afirmación que alude que las personas con discapacidad se encuentran socialmente excluidas, es decir que se ven imposibilitadas de participar de las actividades que sustentan una vida social, como parte de la vida cotidiana. Lo que se traduce en explotación, marginación, carencia de poder, exclusión en la división de trabajo, desventajas materiales, y la construcción del entorno, segregación institucional, etc.

PIEZA 2-DISCAPACIDAD

La discapacidad se presenta como un fenómeno complejo con diversas variantes, ligado a los valores, creencias y costumbres de cada sociedad en un determinado momento histórico. Rosato y Angelino (2009) plantean "analizar la discapacidad como producción social implica situarla en el marco de un complejo entramado de relaciones de desigualdad inscritas en nuestra propia sociedad" (p.33).



Palacios (2008) destaca que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, teniendo en cuenta siempre el respeto y la diferencia. Se hace hincapié a que son personas que necesitan determinados apoyos, se respalda en un paradigma basado en Derechos Humanos, donde se pretende asumir ciertos valores establecidos como dignidad, igualdad y libertad personal. Se busca propiciar la inclusión social, reforzando determinados principios, tales como vida independiente, accesibilidad universal, normalización del entorno, la no discriminación, entre otros.

Palacios (2008) además define: dignidad entendida como una condición inseparable de la humanidad, libertad concebida como autonomía, en el sentido de desarrollo del sujeto moral. El cual exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afectan, igualdad inherente a todo ser humano y respetuosa de la diferencia, asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas.

Las instituciones modernas, entre ellas las escuelas, son las encargadas de normalizar. Aparece con esto la idea de universalidad, intentando 'normalizar' o 'corregir' las manifestaciones que se desajustan a la norma.

PIEZA 3- ESCOLARIZACIÓN

Parte de las características de la escolarización, cargan a priori con el adoctrinamiento de Foucault, la actitud pasiva de los sujetos, la masificación mecánica de los niños, la trasmisión de conocimientos por medio de la repetición, la uniformidad en el currículo y en el método. Se centran en el control del tiempo, en la gestión y optimización del tiempo, es decir en la apropiación y explotación de la cantidad del mismo y en el control del cuerpo, basado en un sistema determinado, encargado de formarlo y valorarlo, para ser funcionales al trabajo, dentro del sistema capitalista.

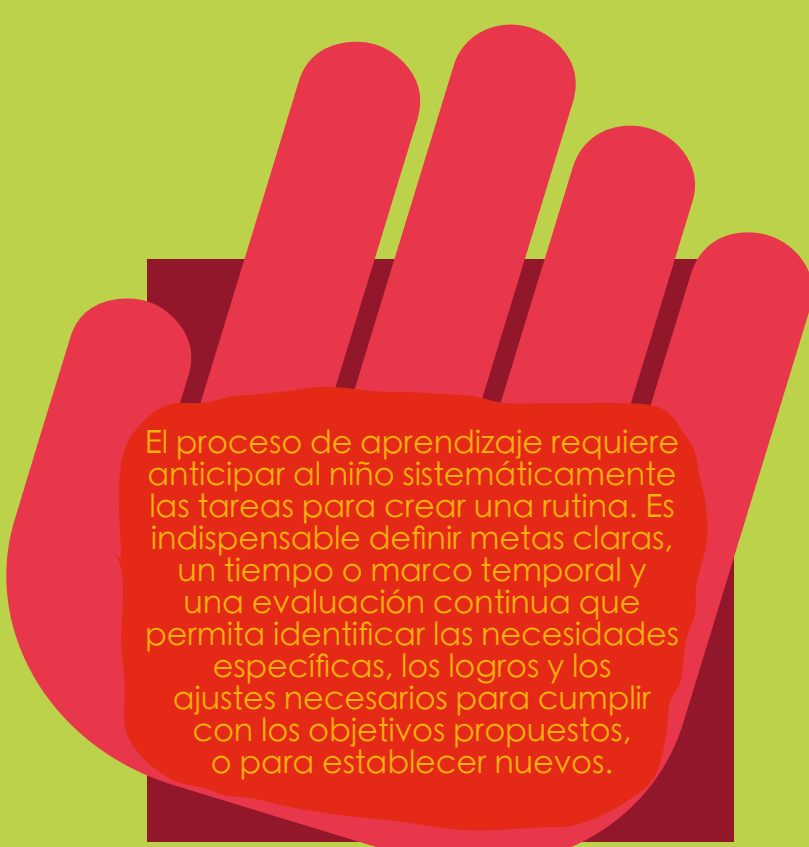
La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. Esa población homogénea se produce como tipo específico mediante unas prácticas 'de vigilar y castigar' bajo la figura del panóptico (2003). Se los mira, se controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro.

PIEZA 4- INSTITUCIÓN ESCOLAR

Ser y estar en la institución conlleva desde su gestación aquello que los humanos hicieron para protegerse de los excesos de la naturaleza que no dominan. Entonces cabe preguntar ¿qué es ser sujetos institucionales? Implica dejarse inundar por la institución ser instituidos, instituyente, y constituyente entendiendo a la institución como andamiaje cultural, por medio del cual las sociedades determinan las formas con las que se constituyen sujetos plausibles de un sistema social.

La institución altera el existir de los instituidos, produce un efecto, por medio de la transmisión de costumbres, saberes, modos, no solo de conocimiento académico curricular. Se dan proceso de subjetivación de forma permanente, entendiendo por subjetividad la creación de diferentes formas de relacionarse, de producir y reproducir el mundo que se habita. Estas subjetivaciones entran en el campo de lo simbólico produciendo efecto de sentido, que permite el nacimiento de lo cultural, de lo social y de lo histórico, por el cual se genera una filiación simbólica de lo social que en la educación se traduce con 'estar' en el mundo del otro y en las relaciones con otros.





El proceso de aprendizaje requiere anticipar al niño sistemáticamente las tareas para crear una rutina. Es indispensable definir metas claras, un tiempo o marco temporal y una evaluación continua que permita identificar las necesidades específicas, los logros y los ajustes necesarios para cumplir con los objetivos propuestos, o para establecer nuevos.

En este entramado complejo de procesos de subjetividades y efecto de simbolización llega un niño con dificultades específicas en el entendimiento y cognición social. Entra un niño con diagnóstico de TEA, donde la exploración, y búsqueda es totalmente diferente, donde el proceso de socialización tiene otros tiempos y otras reglas, otras formas. En la escuela no se puede incluir, sin previa concientización de la situación, es necesario que la propia escuela y docentes estén dispuestos a realizar este trabajo, teniendo como base principal el interés, responsabilidad y la disposición.

El proceso de aprendizaje requiere anticipar al niño sistemáticamente las tareas para crear una rutina. Es indispensable definir metas claras, un tiempo o marco temporal y una evaluación continua que permita identificar las necesidades específicas, los logros y los ajustes necesarios para cumplir con los objetivos propuestos, o para establecer nuevos.

Enfocarse en áreas de trabajo donde los niños/as con TEA presentan sus mayores desafíos como la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, habilidades sociales y atención conjunta, como regular la conducta, competencia de juego, motricidad fina, motricidad gruesa, competencia sociales con los pares, autonomía. Su enfoque exclusivo en las habilidades sociales, y en eso los procesos escolarización tienen mucho que aportar. Siempre desde un trabajo interdisciplinario, con el objetivo de que el niño logre disfrutar de la interacción social ya aprender con placer y entusiasmo.

Sabiendo que la escuela tiene las características planteadas anteriormente de disciplinamiento y control. También existen los procesos de socialización de subjetivación y significación, que se las puede nombrar como cualidades, en la que le compete al educador social desempeñar su rol. Se transitan por las contradicciones de las propias instituciones modernas, evidenciándolas, siendo responsables de ellas y de su transformación.

Haciendo el paralelismo con el autismo, me remito al pensamiento de Riviere (2001) cuando hace alusión del pedido al sistema educativo, en dos cosas importantes: diversidad y personalización, agrega que los sistemas homogéneos y los modelos poco individualizados en el proceso de enseñanza –aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños donde el modo de desarrollo se aleja del modelo esperado. Los niños/as que son parte del espectro autista requieren integración

en el cumplimiento de los logros académicos, no solamente en las relaciones sociales. Se trata de un cambio que no sea solo conceptual, sino un cambio en las prácticas, en las relaciones sociales. Pensar y hacer en igualdad de oportunidades y desafíos, hacer valer y garantizar la diversidad.

PIEZA 5-CRUPO DE PARES

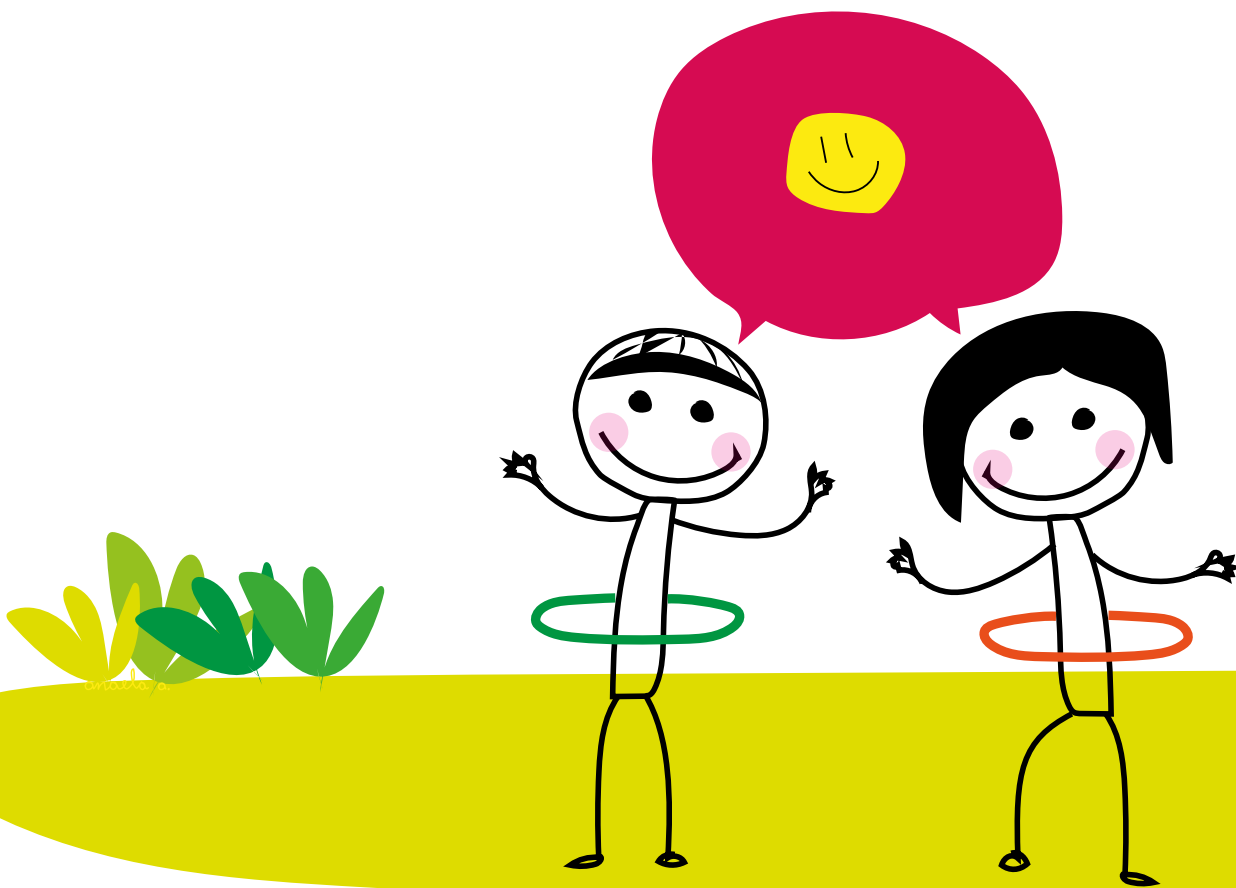
Pensar en los procesos de escolarización conlleva la necesidad de analizar sobre los procesos grupales de niños con TEA. Su mayor desafío se encuentra en la cognición social, es decir pensar en la manera en que estos niños/as procesan la información social, estar y convivir con otros, analizar y entender que su decodificación y codificación es diferente. Por lo tanto de ellas emergen situaciones sociales particulares que son especiales en los procesos de aprendizaje, principalmente porque es un área a trabajar.

Frente al relacionamiento con otros sujetos, al momento de socializar, simbolizar o subjetivar requieren de diversas herramientas. Esta forma diferente de comprender al otro, las relaciones de pares incide en construcciones asimétricas entre los

niños neurotípicos y TEA. Se traduce en que no son comprendidos, son menospreciados, descalificados, ignorados, y por lo tanto escasea el valor cultural compartido.

Es trascendental recordar que no se puede separar el sujeto singular de lo que es el sujeto institución, por lo tanto existen dos maneras de relacionarse con la institución. El entorno va a influir siempre en la conducta de los sujetos. Un problema en la atención social tendrá un impacto sobre los aprendizajes, la atención social está ligada a las habilidades de atención conjunta y al desarrollo del lenguaje. Por lo tanto si el entorno no le da al niño con TEA las herramientas que necesita para poder disfrutar del proceso de aprendizaje, es propenso a que adopte conductas disruptivas como disposición al llamado de atención.

Lo fundamental es ver al niño feliz mientras aprende, con motivaciones y predisposición para volver a aprender. Es necesario crear una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos y posibilidades de cada uno de sus estudiantes, pensando en la heterogeneidad de la grupalidad. La escuela debe ser capaz de enfrentarse a los nuevos desafíos reformulando metodologías y abriendo puertas sin esconderse bajo la sombra de los contenidos del programa escolar. No puede ignorar



la realidad de estudiantes con estas características y debe reestructurarse proyectando procesos realmente inclusivos. La educación es mucho más que adquisición de conocimientos académicos, es también adquisición de competencias sociales. Tener en cuenta los problemas relacionados con la socialización, con las diversas manifestaciones en y de las relaciones sociales.

El trabajo con el grupo de pares es fundamental, entendiendo que la cultura y la educación van de la mano y se debe cultivar y fortalecer en la medida de las necesidades del grupo de convivencia, de los procesos de socialización que requieren constantes adaptaciones y cambios para no perder vigencia y para que la inclusión sea real, dentro y fuera de la escuela. La inclusión está lejos de tolerar a los niños con TEA, sino poder convivir y destacar la heterogeneidad que nos caracteriza como humanos, y la construcción de identidad que vamos haciendo en acontecimientos singulares de encuentros con otros.

Esto quiere decir, que la inclusión favorece no solo al niño/a con TEA sino al grupo de pares y a toda la población escolar, en su proceso de construcción de identidad, en el reconocimiento de la heterogeneidad, de la diversidad, del respeto por lo diferente, generando otros mundos posibles. Cuando se habla de heterogeneidad, requiere pensar sobre los caminos para llegar al otro, es decir no se llega por un solo camino, ni ese camino es recto, sino más bien oblicuo, camino de sublevación.

PIEZA 6-FAMILIA

Hemos tenido como sociedad algunos avances en cuanto al marco legal que encuadra el nuevo paradigma de derechos humanos. A pesar de esto se sigue viviendo la discriminación que habilita la vulneración de la dignidad humana y el principio de igualdad, haciendo invisibles a un grupo de personas, por el hecho de no aceptarse la diversidad funcional. La Convención Interamericana plantea la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, definiendo en su Artículo 2 que:

Por discriminación por motivos de discapacidad se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (...) incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.

Reconociendo que no es lo mismo integración que inclusión, y que parte de la discriminación es la falta de ajustes específicos. Las escuelas los tratan como si le hicieran un favor al inscribir a sus hijos con diagnóstico de TEA, generando una discriminación poco ética. El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso, y eso conlleva ser conscientes de lo esencial que es la diversidad para pensar y hacer cultura. López (1997) afirma “ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor” (p. 9). El educador social en el trabajo con las familias debe incidir para que logren mejorar su proceso de socialización, sus relaciones internas y con el entorno, consiguiendo desarrollar más autonomía en la crianza de su hijo, promover las relaciones con los colectivos de padres que viven a diario con el mismo diagnóstico.



PIEZA 7-ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

Es preocupante el trabajo solitario y aislados de las familias, las escuelas, los técnicos, donde en situaciones puntuales hay una planificación conjunta y constructiva sobre el tema, desde miradas multidisciplinares. Es necesario desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, saber detectarse a sí mismos en las limitaciones con determinada situación y buscar otras miradas, personas y profesiones. Las deficiencias en la articulación con la familia, escuela y los terapeutas, y por otro lado la sobre-intervención, lo preocupante es que son aisladas una de las otras, donde el niño/a pasa institucionalizado la mayor parte de su día transcurriendo entre escuelas y clínicas.

En este sentido hay que ser cuidadosos, hay una alerta que tiene que estar siempre presente, para que el trabajo con el enfoque interdisciplinario no termine siendo excesivo, ni rehabilitador, sino que debe ser habilitador y posibilitador favoreciendo la autonomía.

ORDENANDO LAS PIEZAS: LA EDUCACIÓN SOCIAL

La tarea socioeducativa es la importancia del encuentro con el otro, la educación como posibilidad de “traspaso, recreación, circulación, acercamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares

Lo fundamental es ver al niño feliz mientras aprende, con motivaciones y predisposición para volver a aprender. Es necesario crear una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos y posibilidades de cada uno de sus estudiantes, pensando en la heterogeneidad de la grupalidad.

tejen, destejen, diversos registros de olvidos y recuerdos, en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles.”(Núñez 2007, en línea), en estos recorridos es donde se pueden crear cambios, desde la posibilidad de pensar y estar con el otro. La pedagogía precisa nuevas formas de pensarse y ejecutarse.

Las ‘nuevas’ tendencias educativas son generadas por el contexto, que con sus circunstancias, oportunidades, desafíos y sus valores determina cómo será el proceso de escolarización de cada niño. Por lo tanto es importante reflexionar acerca de los procesos de inclusión en las escuelas con la



mirada particular y específica desde el foco de la educación social, que tiene la particularidad de ser holística en este de las múltiples interacciones.

Dentro del proceso de escolarización lo significativo es la transmisión de herencia cultural y social. No hay sociedad sin transmisión de herencia y la transmisión de lo prohibido, por lo tanto que haya una sociedad permite que existan posibilidades, de cuestionar de inventar y sobre todo de crear, por eso es necesaria la escolarización dando cabida a las diferentes necesidades y las diferentes identidades.

Surgen preguntas como ¿será que habrá que recurrir a otros saberes? ¿Qué debe saber un educador social para entrar en el mundo TEA? ¿Cuáles son las conductas problemáticas? ¿Es la escuela el único camino? ¿Cómo entran los educadores sociales a trabajar en la escuela? ¿Cómo promover la inclusión escolar en instituciones tan rígidas? En el intento de dar respuestas se debe comenzar por desnaturalizar las prácticas establecidas y aprobadas.

Poner sobre el campo educativo una mirada menos trágica sobre situación de discapacidad, en este caso puntual sobre los niños con diagnóstico de TEA, que permita proyectar, lidiar con situaciones complejas que generan los ambientes sociales incapacitantes. No podemos seguir pensando en instituciones que priorizan el diagnóstico, el encierro, el tratamiento del diferente, rehabilitación, resocialización, etc., haciéndose carne en instituciones represivas y de control, en el cual se genera un malestar institucional,

donde los docentes se quejan, los estudiantes se aburren.

Es a la educación social que le compete tomar decisiones en este campo tan particular, pensando las propuestas desde la proximidad y afectividad entre los sujetos de la educación, compromiso por cada una de las situaciones y sus particularidades. Atender a procesos enfocados en la particularidad del niño, esto implica preguntarse las diversas maneras de aprendizaje (inteligencias múltiples), siendo el niño el protagonista dándole lugar y tiempo a esos procesos.

Teniendo siempre presente lo incalculable de los procesos educativos, que haga lo que se haga nunca se va a saber cómo lo va a recibir el otro. No se sabe lo que puede suceder, ni los efectos que se provocan, porque es indeterminado, pero es necesario y urgente intervenir, hacer algo, cambiar las prácticas. Para eso es fundamental el trabajo colectivo, crear puentes entre disciplinas. La tarea de la educación social va por el camino (nunca único, ni recto) de potenciar la diversidad, eliminando las barreras simbólicas y estructurantes, construyendo puentes.

Corresponde dar una respuesta enmarcada en la transformación. La discapacidad es una vulneración que también le concierne a la educación social, que no afecta solamente a quien 'la padece', sino que se genera en el entorno. Por eso, el trabajo del educador social puede desenvolverse en el ámbito familiar,



en los equipos de trabajo a nivel institucional, en el abordaje multidisciplinario, en la tarea con el grupo de pares y en el entramado complejo de todas las partes. Quedan muchas preguntas sin respuestas, con el deseo de que sean un motor para continuar el camino de la creación de diferentes prácticas socioeducativas, habilitando la gestación de nuevas preguntas, nuevos contextos de intervención y conceptualización para la educación social.

Y que ese sujeto pese a que está signado por etiquetas. El trabajo de la educación social es crear la posibilidad de trabajar en base al *antidestino* como plantea Violeta Núñez (1999), entendiendo que el otro tiene una discapacidad intelectual (que lo vulnera), pero que es mucho más que eso y de ahí la mirada inclusiva, que radica en desentrañar esas etiquetas dotando al sujeto con diagnóstico de TEA de posibilidades, recorridos, oportunidades y sueños.

REFERENCIAS

- Baron-Cohen, S. (2010) *Autismo y síndrome de asperger* The Facts Series. Oxford University Press: Alianza.
- Barcena, F. & Mélich, J.C (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu P. & Passeron, C. (1979) *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Fontamara S.A.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Ed . Altamira.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Frigerio, G. Kornifeld, D. & Rodriguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones : los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc
- Habermas, J.(1989). "Modernidad un proyecto incompleto". En Casullo, Nicolás, *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.
- López Melero, M (1997) "La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?" - *Revista Educar 21*-Universidad de Málaga Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20672/20512
- Marx, K. (2010) *El capital. Libro Primero. El proceso de producción del capital*. Madrid: Siglo XXI
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio* Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2007) Conferencia: "La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social" Barcelona España.
- Oliver, M. (2008). "Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas" En: Barton Len (comp). (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- ONU (2016) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* Comentario general N° 4- Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: GINCA.
- Pérez de Plá, E. & Carrizosa, S. (2000). *Sujeto inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: Casa Abierta al tiempo.
- Pérez Serrano, G. (2004) *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Riviere, A. (2001) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rosato, A., Angelino, M. (Coords) Almeida, M., Angelino, C., Angelino, M.A., Kipen, E. Lipschitz, A., Pirolo, M., Rosato, A., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., & Zuttion, B. (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Silberman, E. (2016) *Autismo y Asperger. Otras maneras de entender el mundo* Barcelona: Ariel.

Katerin Alves

Educadora Social, acompañante terapéutica de niños/as con Trastorno de Espectro Autista. Educadora Referente en CECAP en Maldonado Uruguay
alveskaterin@gmail.com