

- TITULO: **“SUBJETIVIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL: VICISITUDES DE UN PEQUEÑO ANDANTE”**

- Autores: Tresols Paula; Carè Silvana; Cantero Irene, Trachtenberg Gabriela.

- **Resumen:**

Kociatkiewicz y Costera acuñaron el término “espacios vacíos”: lugares a los que no se les adscribe sentido alguno. Del mismo modo la proliferación de los No Lugares, según Augé, como espacios públicos, corren con el mismo destino de negación de la otredad, “un lugar, sin lugar, cerrado en sí mismo” : aceptan la inevitabilidad de la presencia física y exigiendo el seguimiento de los mismos patrones de conducta vacían toda subjetividad.

A continuación, intentaremos mostrar algunas de las complejidades de la inclusión social en el trabajo de integración escolar. Nicolás es un niño de 6 años que concurre a Preescolar en una escuela de educación común con modalidad de integración escolar todos los días jornada simple. ¿Es esta la escuela apropiada para él, que permita una experiencia que lo atraviese en todas las dimensiones de su ser?. Al decir de Heidegger “una experiencia del ser-aquí”

- Desarrollo de una experiencia

**“SUBJETIVIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL: VICISITUDES DE UN PEQUEÑO ANDANTE”**

Los distintos modelos de producción tienen desde siempre directa ingerencia en los modos de organización social, desde el ejercicio de poder hasta las necesidades de consumo cotidiano, ambos factores determinados por una mecánica productiva en la cual el hombre común tiene poca o ninguna participación.

En la actualidad este contexto se halla determinado por la dinámica correspondiente al modelo económico-político-social denominado Globalización

Una de las mayores dificultades que presenta dicho modelo, y cuya resonancia es más sentida en los países subdesarrollados entre los cuales se encuentra

nuestro país, es que Globalización , no es sinónimo de unión o reunión de lo diverso, sino por el contrario requiere de la internacionalización del mercado<sup>1</sup>

Así nos hallamos frente a un fenómeno social que algunos autores, como por ejemplo Renato Ortiz han denominado “mundialización de la cultura”: como el proceso a través del cual el consumo de ciertos productos, bienes y servicios producidos fuera del territorio de cada nación son insertados en la cultura, para lo cual es necesario contar previamente con sistemas de percepción y apreciación compartidos, códigos comunes, una cierta standarización de los signos, valores y ritmos (...)<sup>2</sup>

En este sentido Margulis hace referencia al eje tiempo y espacio como los organizadores de base para dicha inserción(...) “se organizan la percepción, vivencia y apreciación respecto del tiempo y el espacio” (...)<sup>3</sup>

A partir del estallido masivo en la utilización de la microelectrónica, y la incidencia que esto tiene en la comunicación, se tornan más difusas las fronteras entre un modo cultural local y otro, en las relaciones que el individuo establece con su entorno. La información, que circula simultáneamente a través de las ondas del planeta factible de manifestación concurrente en todos los espacios del Globo, cumple en esta estructuración con un destino fundante. Esto ha modificado sustancialmente el concepto, pero más aún la experiencia de comunicación: una comunicación sin tiempo.

El tiempo necesario para que a través de él se desplieguen los valores, potencias y caudales del ser.

Se evoca así un modelo con tendencias culturales homogéneas, produciendo el borramiento de las diferencias.

Zygmunt Bauman expone que (...) “las diferencias pueden ser invisibilizadas, borradas a la vista”<sup>4</sup>

Así distintos autores hablan acerca de cómo la organización del espacio en vistas de efectivizar este modelo globalizador conduce a un tipo de sociabilidad en la que el individuo queda sin posibilidad de crear sentidos, en definitiva, sin la posibilidad del proceso de construcción subjetiva.

---

<sup>1</sup> Margulis Mario , “Globalización y Cultura”, pags.7, 11, artículo Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.Subsidios CS 022 y 007.

<sup>2</sup> Idem Anterior

<sup>3</sup> Idem anterior

<sup>4</sup> Bauman Zygmunt, “Modernidad Líquida”, cap. III, pag. 107,110, 111, 112 Fondo de Cultura Económica, Argentina

En los párrafos precedentes se señaló que el modelo de globalización promueve un cambio en lo témporo –espacial.

Jerzy Kociatkiewicz y Mónica Costera acuñaron el término “espacios vacíos”: lugares a los que no se les adscribe sentido alguno <sup>5</sup>Del mismo modo pero con características diferentes la proliferación de los No Lugares, como espacios públicos, corren con el mismo destino de negación de la otredad, “un lugar, sin lugar, cerrado en sí mismo” <sup>6</sup>

El término NO Lugares fue utilizado por George Benko, siguiendo a Marc Augé <sup>7</sup>, son lugares que aceptan la inevitabilidad de la presencia física y que exigiendo el seguimiento de los mismos patrones de conducta anulan, nivelan o vacían toda subjetividad.

Es interesante mencionar la hipótesis sobre la que Marc Augé define el no lugar: (...) si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni de identidad, ni como relacional, ni como histórico, definir  un no lugar: la sobremodernidad es productora de no lugares” (...) <sup>8</sup>

Michel de Certeau plantea que (...) “el espacio es un lugar practicado, un cruce de los elementos en movimiento: un paralelo entre el lugar como conjunto de elementos que coexisten en un cierto orden y el espacio como animación de estos lugares (...)”<sup>9</sup>

Dentro de este contexto, se sostiene por un lado la escuela, como aquella Institución creada a partir de la Modernidad para encerrar a la población que no est  con posibilidades de producir en el presente, intacta como en sus inicios. Decimos una Institución que sigue esperando recibir a los mismos niños de entonces y aplicarles el mismo “régimen” educativo a pesar de ser implementado por diferentes corrientes pedagógicas. Una escuela que est  estallada todo el tiempo. En coexistencia aparece, de la mano de los derechos de todos los niños, una fuerza dentro del mismo campo, en donde se empieza a reclamar que todo niño tiene derecho a acceder a la escolaridad común. En resumidas palabras se empieza a perfilar, primero solo con voluntad y luego

---

<sup>5</sup> Idem anterior

<sup>6</sup> Idem anterior

<sup>7</sup> Idem anterior

<sup>8</sup> Augé Marc “ Los No Lugares”, pag. 83, 85, Ed. Gedisa, Barcelona, 1993

<sup>9</sup> Idem anterior

con la legalidad correspondiente que todo niño con Necesidades Educativas Especiales debe poder educarse dentro de la escolaridad común con un dispositivo especial llamado de "Integración Escolar".

Se empieza a perfilar esta alternativa de educación posible, también se ubica que los efectos de la misma dependen de quién , cómo y qué se instrumente para llevarla a cabo.

Es desde aquí donde cabe la pregunta ¿la institución escolar se erige como espacio donde la diferencia y singularidad es considerada dentro de la práctica o es tan solo un lugar?

Desde nuestro lugar, como equipo que efectiviza la Integración escolar, queremos transmitir una experiencia laboral, que permite seguir armando este recorrido.

### **El recorrido de un año escolar de Nicolás**

El trabajo con Nicolás nos muestra el impacto social que genera la discapacidad. La Escuela como reproductora de la realidad social.

Nicolás tiene 6 años y concurre a Preescolar en una escuela de educación común con modalidad de integración escolar todos los días jornada simple. El niño tiene un diagnóstico de parálisis cerebral que le genera principalmente dificultades en la marcha, por lo que se desplaza con un andador, dificultades en la expresión del lenguaje y en la motricidad fina. Sin embargo puede comprender el lenguaje, y se esfuerza por tener reciprocidad con quien le habla a través de palabras que puede evocar, las que acompaña con gestos para facilitar la comprensión de su interlocutor. Las actividades pedagógicas son adaptadas a sus posibilidades de ejecución motriz ya que intelectualmente puede responder de manera lograda a ellas. Paulatinamente ha construido el vínculo con sus pares. El niño ha mostrado a lo largo de todo el proceso de integración escolar avances notorios en lo intelectual, lo emocional, su autonomía física y lo social. Dichos avances fueron consolidándose durante el ciclo lectivo. Podríamos decir que a Nicolás le pasó, lo que a cualquiera de sus compañeros.

La escuela a la que concurre, es una que todavía sigue apostando a esta posibilidad educativa para los niños con Necesidades Educativas Especiales, pero como muchas otras, interpone en el transcurso de este proceso sucesivos obstáculos frente a diferentes situaciones.

Valgan como ejemplos de lo cotidiano:

En diferentes momentos del año se realizaron filmaciones al grupo de Preescolar en diversas situaciones. Todos estos fragmentos formarían parte de una proyección que se realizaría como parte de la fiesta de egresados. Desde dirección siempre estaba la posibilidad de que era mejor que el niño no estuviera.

Surgían comentarios al verlo desplazarse con el andador por el patio de la escuela como: "Ay Nico, Nico cuando dejarás ese andador y podrás caminar". En una oportunidad Nicolás subía la escalera de la escuela asistido por su integradora, y desde personal de la escuela se le dice: "¡Vamos campeón, qué fuerza, buenísimo! Y a ver ¿cuando podrás usar los canadienses?" En una de las reuniones con el equipo de integración se les dice: "Sacáme ese andador de acá porque me molesta". ¿Qué es lo que molesta realmente?

Hacia mediados de año la institución organizaba la fiesta de Educación Física. Discusiones y desencuentros ha tenido el equipo de integración con la Dirección de la escuela para que permitieran la participación de Nicolás en ella. Alguno de los argumentos que esgrimían era que los papás del niño no iban a soportar la diferencia entre su hijo y los demás niños en tal situación. ¿Quién no podría soportar?

Hacia fines de año y luego de haber evaluado que el niño estaba en condiciones de comenzar primer grado con un dispositivo de integración diseñado para él, repentinamente, desde la Dirección se comunica al equipo de integración que no será posible el primer grado allí ya que la última inspección así lo indicó. Los padres del niño realizaron las averiguaciones correspondientes en el organismo pertinente y corroboraron que lo que se había comunicado era falso. Al comunicarlo a la Dirección, la respuesta se solucionó con un malentendido, y que por supuesto no había intención de dejar fuera de la institución a Nicolás.

En la fiesta de egresados se realiza la entrega de diplomas a todos los niños por orden alfabético. Cuando era su turno no es llamado en ese orden sino al

final de la lista de sus compañeros. Los ejemplos podrían continuar creemos que es suficiente con ellos.

En este contexto y en medio del trabajo que junto a Nicolás llevamos a cabo, surgieron y siguen surgiendo algunas preguntas: ¿Qué hay de la posibilidad u oportunidad de apropiarse de aquello que la ley obliga para unos y que a su vez garantiza y posibilita para otros y transformarlo en voluntad o deseo de integrar, de incluir? Más aún, ¿de qué modo es posible instalar en este orden de cosas nuestra convicción de que las diferencias enriquecen?.

¿Por qué esta escuela, por qué este lugar, por qué este trato, este rechazo, esta violencia? ¿Por qué soportar tanto? ¿Qué favorece y qué dificulta un lugar como este a un niño como Nicolás? ¿Es esta la escuela apropiada para él? ¿Qué posibilidades hay de encontrar otro lugar, otra escuela donde se lo acepte en su condición? ¿Qué es más tolerable: lo cotidiano de esta escuela o los repetidos NO de las diferentes instituciones convocadas?

Pensando en esta integración en particular, en nuestro equipo de trabajo dimensionábamos que tales situaciones de exclusión que lo escolar muestra de modo tan claro, estaban presentes también en lo familiar y en lo social. Este niño aparecía una y otra vez para nosotros como el representante del lugar que se ofrece a la discapacidad. El lugar del no lugar. Aquello que no se quiere ver, que no se quiere mostrar, que no se acepta, aunque tal vez, obligación mediante, se diga que sí con la palabra, pero que se rechaza, se excluye en acto. Mensajes paradójales, ambivalentes, contradictorios. Actitudes renegatorias. Foucault nos ha mostrado claramente a través de sus textos el tratamiento que en siglos anteriores han tenido el loco, el discapacitado y el delincuente y las instituciones que lo social ha creado para ellos. Pareciera que en el siglo XXI esto no ha variado lo suficiente.

### **A modo de conclusión**

Desde nuestra posibilidad de trabajar con este nuevo modo de educación para los niños con Necesidades Educativas Especiales, consideramos que Nicolás tuvo y tiene la posibilidad de pasar por esta experiencia, en donde la misma lo atraviesa en todas las dimensiones de su ser. Al decir de Heidegger: la esencia del ser se determina desde "... lo exstático del Dasein. En cuanto ex -sistente,

el hombre soporta el ser-aquí, en la medida en que toma a su “cuidado” el aquí en cuanto al claro del ser. Pero el propio ser-aquí se presenta en cuanto arrojado. Se presenta en el arrojado del ser, en lo destinal que arroja a un destino”<sup>10</sup>. Con lo cual el estar desde tan pequeño inmerso en estas vicisitudes que no son mas que el entramado de su vida en este medio social, le permiten tener en su haber desde muy temprano, la posibilidad de contar con qué, aunque sea mínimo agarrarse para andar en la vida. La posibilidad de armar un proyecto arrojado.

Consideramos que el pasar por este dispositivo no es sin consecuencias subjetivas, que le permitirán tanto a él como a todos los otros que participamos del mismo, balbucear algún tipo de respuestas y sobre todo poder seguir abriendo preguntas a tanta potencia de “**aplastamiento**”.

## **Bibliografía**

- Augé Marc “ Los No Lugares”, pag. 83, 85, Ed. Gedisa, Barcelona, 1993
- Bauman Zygmunt, “Modernidad Líquida”, cap. III, pag. 107,110, 111, 112 Fondo de Cultura Económica, Argentina
- Heidegger, M. “Cartas sobre el humanismo”. Alianza. Editorial Madrid 2000
- Margulis Mario , “Globalización y Cultura”, pags.7, 11, artículo Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Subsidios CS 022 y 007

---

<sup>10</sup> Heidegger, M. Cartas sobre el humanismo. Alianza. Editorial Madrid 2000