

La Inclusión: ese otro modo de hacer y dar lugar a lo singular de la Infancia en el Nivel Inicial

PÉREZ, Patricia Gabriela

pgperez@unsl.edu.ar

Docente de Infancias, Educación y Diversidad
Lic. y Prof. En Educación Inicial. FCH UNSL

BELARDINELLI, Claudia Antonia

cbelard@email.unsl.edu.ar

Docente de Práctica V - Observación de las Prácticas de Enseñanza
Prof. En Educación Especial. FCH UNSL

La Inclusión: ese otro modo de hacer y dar lugar a lo singular de la Infancia en el Nivel Inicial**RESUMEN**

Abordar la inclusión en la Educación Inicial por medio de un posicionamiento que dé cuenta de la singularidad de cada sujeto, es un desafío constante debido a la tendencia marcada en la actualidad que insiste en indagar sobre terminologías diagnósticas y listado de síntomas interminables. Reflexionar sobre ciertas conceptualizaciones construidas acerca de los sujetos con alguna dificultad, nos hace pensar sobre una pedagogía que pueda combinar y dar cuenta en sus prácticas inclusivas, el propósito de desempeñar una enseñanza que sea capaz de ofrecer un aprendizaje más significativo. Preguntarnos sobre los procesos de configuración en relación con el vínculo entre el Nivel Inicial, la sociedad y las infancias, es primordial para comenzar a pensar en otros modos de hacer en el aula, más allá de que sean calificados de una forma u otra. Poder acompañar la complejidad que suponen las nuevas condiciones en las que se expresan las subjetividades en la infancia, no es tarea fácil. Por ello, asumir que cada niño o que cada niña tiene características que desde el plano de lo emocional le son propias, es entender que las mismas siempre han estado allí y que deben continuar ahí con sus formas, sus sentidos de expresarse y su manera de sentir. Reconocer y valorar las diferencias, nos brinda la oportunidad de generar las condiciones necesarias para atender las posibilidades por sobre aquello que suele ser entendido como un impedimento. Habrá que distinguir las problemáticas del quehacer docente frente a lo que muchas veces permanece inexplicable, incomprensible e impenetrable.

Palabras clave: Inclusión. Infancias. Nivel Inicial. Prácticas.

Inclusion: That Other Way of Doing and Giving Place to the Singular of Childhood at preschool**ABSTRACT**

Addressing inclusion in early childhood education through a standpoint that acknowledges the uniqueness of each subject is a constant challenge, due to the current trend that insists on focusing on diagnostic terminology and endless lists of symptoms. Reflecting on certain conceptualizations constructed around subjects with particular difficulties leads us to consider a pedagogy capable of integrating, within its inclusive practices, the purpose of offering teaching that can foster more meaningful learning.

Questioning the processes of configuration related to the relationship between early childhood education, society, and childhood is essential in order to begin to think about other ways of acting in the classroom, beyond the labels that may be assigned in one way or another. Being able to accompany the complexity of the new conditions in which subjectivities are expressed in childhood is not an easy task. Therefore, assuming that each boy and each girl has emotionally specific characteristics implies understanding that these have always been present and should continue to be expressed through their own forms, meanings, and ways of feeling.

Recognizing and valuing differences provides the opportunity to generate the necessary conditions to focus on possibilities rather than on what is often understood as an impediment. It becomes necessary to distinguish the challenges of teaching practice from what often remains inexplicable, incomprehensible, and impenetrable.

Keywords: *inclusion. childhoods. early childhood education. practices.*

*“No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo;
una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad
degenera en una retórica moral-emotiva”.*

(Hannah Arendt, 2016)

La Inclusión. Entre los diagnósticos y la singularidad en el Nivel Inicial

A raíz de lo que nos dice Hannah Arendt, no podemos dejar de preguntarnos qué es lo que acontece en las aulas del Nivel Inicial con respecto a ciertas problemáticas. Problemáticas que consideramos son entendidas desde una lógica tecnicista, donde los diagnósticos suelen ser eco de respuestas un tanto apresuradas frente a aquello que desconcierta en el quehacer docente.

¿Será por ello que hoy día los denominados TES (Trastornos Emocionales Severos) y sus caracterizaciones son la base de dicha dicotomía respecto a la inclusión educativa? ¿Es viable otra propuesta curricular para la inclusión en el Nivel Inicial que se aleje, que tome distancia de un manual?

Tal vez en este punto resulte importante plantear la posibilidad de poder abordar la inclusión en el Nivel Inicial a través o por medio de otros posicionamientos que den cuenta de la singularidad de cada sujeto en la infancia. Se trata de concebir aprendizajes subjetivos sustentados en concepciones pedagógicas y experiencias desde lo institucional que actúen como herramientas para lograr o generar propuestas transformadoras.

En la actualidad, se observa una tendencia marcada que insiste en indagar sobre terminologías diagnósticas, listado de síntomas y rasgos propios de cada patología, sobre cómo tratar a niñas y a niños incluidos bajo la denominación TES (Trastornos Emocionales Severos). El DSM 5 (2013) los define como alteraciones clínicamente significativas del estado cognitivo, emocional o del comportamiento de un individuo, en el que se refleja una afección de los procesos psicológicos, biológicos, así como del desarrollo en su función mental. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de la inclusión con relación a ciertos posicionamientos que interpretan esta idea en términos de igualdad.

Tal es así, que la inclusión ha funcionado desde sus inicios como “prenda” de reconciliación entre sus actores: docentes, médicos, ONG, movimientos sociales, entre otros. Así, la inclusión comienza a ser sospechada, ya que luego de dos décadas de inclusión, cierta inquietud e incomodidad empieza a apaciguar la crítica reflexiva mientras los fundamentalismos extremos avanzan.

Parece ser que una nueva subjetividad se está construyendo a partir de los rotulados y etiquetados que crecen de manera exponencial, en paralelo con la expansión de las nuevas industrias farmacéuticas, médicas y psico-educativas. Se trata, entonces, de la multiplicidad de vidas que no cesan de crear nuevas experiencias y formas de abordaje. En este sentido, la infancia no escapa a esa lógica del mundo y la educación en el Nivel Inicial, con sus infinitas formas de subjetivación, tampoco.

Poder reflexionar sobre ciertas conceptualizaciones construidas acerca de los sujetos con alguna dificultad, nos hace pensar que abordar prácticas de enseñanza que atiendan las particularidades como medio para, es otro gran desafío que el Nivel Inicial tiene en la actualidad, para nombrar y decir bajo otras normas y formas.

Las Prácticas Inclusivas en torno a las Infancias

Al referirnos a las prácticas inclusivas en torno a las infancias, intentamos tener una mirada crítica y reflexiva, con el fin de poder pensar una enseñanza que sea capaz de brindar u ofrecer alternativas posibles, contemplando lo singular de cada uno. Consideramos necesario poner en cuestión la creencia de que la formación docente “no es suficiente” para enseñar, en virtud de que, frente a las demandas que niños y niñas realizan desde sus dificultades, se instala la fuerte convicción de un cierto corrimiento de la dimensión pedagógica.

Al instalarse tal supuesto, en lugar de disponerse a aprender dentro de sus posibilidades reales, los infantes deberán reconocer sus modos de ser y estar en sala para controlarlos; y los docentes, en lugar de enseñar aquello que no es igual para todos, quedarán capturados en la impotencia y la queja de que “con eso no se puede hacer nada.”

De este modo, la heterogeneidad debería ser entendida no sólo en su complejidad, sino también como una manera más comprometida con la tarea de dar lugar, dar espacio y dar la bienvenida a todas las niñas y niños que forman parte de la comunidad educativa del Nivel Inicial.

¿Cómo generar entonces escenas pedagógicas en el Nivel Inicial para quienes la presencia del otro siempre es conflictiva y altamente angustiante? Para ello, necesitamos desaprender algunos modos de entender los aprendizajes y conmover algunos de nuestros sentidos.

Si bien estas cuestiones o estos aportes parecen que tuvieran una especie de obviedad, en el campo de la inclusión no parece serlo tanto, más aún cuando se trata o se hace referencia a la infancia, que es el primer eslabón del sistema educativo.

En este punto, nos parece conveniente detenernos a cuestionar precisamente aquello que está dado por sentado o determinado, es decir, aquellos significados y concepciones que moldean las prácticas docentes.

Por lo tanto, preguntarnos por los procesos de configuración en relación con el vínculo entre la Educación Inicial, la sociedad y los sujetos, es primordial para comenzar a pensar en otros modos, que escapen de los estándares convencionales a los que responden las prácticas homogeneizadoras.

En este sentido, los diagnósticos o nominaciones pueden llevar tranquilidad a ciertos actores del escenario educativo. Por un lado, a las familias, porque no dudan que más allá de ser calificados de una forma u otra, sus hijas o hijos pueden y deben estar incluidos. Por otro lado, recae sobre las y los docentes el peso de las preocupaciones por parte del entorno familiar, de la institución y del niño o niña con quien intentan, asumen, tratan de construir un vínculo con variadas o pocas herramientas y estrategias que puedan llegar a tener a su alcance.

De esta manera, poder acompañar desde el Nivel Inicial la complejidad que suponen las nuevas condiciones en las que se expresan las subjetividades en la infancia, no es tarea fácil. Por ello, asumir que cada niño o que cada niña tiene características que desde el plano de lo emocional le son propias, es entender que las mismas siempre han estado allí y que deben continuar ahí con sus formas, sus sentidos de expresarse y sus modos de sentir. O como dicen Masschelein y Simons: *“La producción de tiempo escolar está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay algo sobre la mesa. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela”* (2014, p. 23).

Construir o crear condiciones para que los aprendizajes puedan adquirirse y significarse, requiere una impronta esencial desde una perspectiva tanto pedagógica como institucional. Sabemos así, que el conocimiento es posible si se establece de antemano un entorno propicio y accesible, encontrando otros modos de comunicar lo que se pretende o se quiere decir o transmitir.

Pero para que ello sea una realidad y no una mera conjetura, debe darse un consentimiento, entendido como la puesta en marcha, en el Nivel Inicial, de operaciones o procesos que posibiliten que niñas y niños ingresen al sistema escolar y logren constituirse como tales.

En consecuencia, consentir a la educación es primordial para que tenga lugar el acto educativo, sin embargo, su eventual acción o ejecución, no está garantizada, dado que si bien el consentimiento es una operación que realiza el sujeto, no se plantea ni se establece de manera espontánea, sino que es provocada por parte del adulto. El ingreso de cada niña o niño en el vínculo educativo es totalmente subjetivo: la respuesta del sujeto lleva su propia impronta, con marcas y modos diferentes de ser y estar.

Queda claro que la aceptación de cada niña y cada niño para apropiarse del saber tiene sus propios tiempos y su propia lógica, los cuales no pueden conocerse con anticipación. Pero lo que sí se es posible reconocer es la lógica de esas respuestas en la historia de cada sujeto, a partir de sus sentidos y significaciones.

Hablamos de esas marcas que fueron instalándose en los tiempos de la infancia, encargadas de producir nuevos sentidos y nuevas satisfacciones a través de un sinfín de contenidos significativos socialmente, los cuales son considerados como constitutivos de las propuestas curriculares, pedagógicas e institucionales. Según Hebe Tizio: *“La oferta educativa implica un intento de neutralización de la demanda del educador porque trata de sostenerse de los objetos de la cultura que ofrece”* (Tizio, 2015, p.31).

Las y los docentes cuentan con los recursos que nos brinda el medio cultural para poder ofrecer una nueva forma de lazo, que es el vínculo educativo. Esta noción implica aceptar y reconocer un vacío respecto del saber por parte de los adultos y presupone un saber a revelar en cada niño o niña, siendo la prudencia y el respeto por los tiempos y los modos subjetivos de cada sujeto, la clave para enseñar. *“...Los miedos y los olvidos serán los deseos mismos, de ahí que, si somos tiempo, si somos opciones, disponibilidad, también devenimos constelación de olvidos y de miedos, también devenimos semblanzas y esperanzas”* (González González, 2015, p.18).

Para González González, tanto los miedos como los olvidos forman parte de la condición humana, la cual se encuentra limitada, dolorida, abatida, hasta contrariada frente a la posibilidad de un no saber. Estas definiciones, bien pueden considerarse como sentido de apertura gracias a la posibilidad de una pedagogía que nos invite a pensar desde su lado más esperanzador:

Una pedagogía que pueda combinar y dar cuenta, en sus prácticas inclusivas, el propósito de ofrecer una enseñanza capaz de proveer signos para un aprendizaje más significativo brinda la oportunidad de crear medios, modos y espacios antes no pensados.

Pero las posibles soluciones no siempre resultan ser funcionales a la escena educativa y aunque resulte un tanto incómodo, ese modo de funcionar tiene una lógica. Esa lógica, es la que permite seguir las coordenadas para que pueda llegar a ser la mejor opción y así ampliar y diversificar los recursos internos con los que cuenta. Por lo tanto, es allí, en el vínculo, en donde cada sujeto trata de arreglárselas con lo que tiene para sostenerse en el mundo que lo rodea, hacerlo suyo y aprender.

Y si hablamos de aprender, hablamos de enseñar; cuando se enseña en el Nivel Inicial, se enseña a través de tomas de decisiones, de ciertas intervenciones. Esas decisiones, son decisiones didácticas, pedagógicas y éticas. Por medio de una serie de preguntas, se piensa tanto en los modos de enseñanza como en los del aprendizaje, desde una mirada que responda a las demandas de las demás disciplinas.

De este modo, en el quehacer docente se interviene, se vuelve a pensar y se aprende, es decir, se construye conocimiento y se asume que la práctica, la propia, es un lugar de resignificación de saberes que se tienen, que se poseen, a partir de los cuales se constituyen otros nuevos.

Por tal motivo, pensar las prácticas inclusivas, nos obliga a preguntarnos ¿qué y cómo son esas prácticas en el Nivel Inicial? ¿Qué se debe hacer desde la enseñanza para poder acompañar, para poder estar en las diversas trayectorias curriculares que atraviesan en la infancia? ¿Cómo sostener, respetar, valorar la singularidad, las diferencias de cada niño o niña en la trama educativa?

Ahora bien, si la idea de incluir debe incorporarse en tiempos acotados, de alguna u otra manera la exclusión adquiere sentido y relevancia, no sólo porque no acude a una reflexión significativa sobre la escena escolar, sino también porque no hay interrogantes que ameriten un análisis de la misma en relación con las prácticas inclusivas.

Así, la educación en el Nivel Inicial, mediante sus mecanismos normalizadores, selectivos y alienantes, como indica De La Vega (2018), marcan la realidad, pero también lo hacen sus utopías, sus deseos y sus voluntades. A partir del normalismo, se le suma a la voluntad, su voluntad de excluir, debido a que no estuvo presente en los debates de la modernidad del mismo modo que sí lo estuvo la clasificación y distribución diferencial de los sujetos, tales como “normal” o “anormal”.

De esta manera, la homogenización termina colocando a los sujetos bajo un mismo modelo pedagógico pretendiendo la igualdad, además de someter, diferenciar, distribuir y organizar los contenidos de acuerdo con sus rasgos individuales y característicos.

Cuando decimos que no se excluye, hacemos hincapié en la idea de que en realidad la modernidad no fue la que excluyó, sino más bien quien normalizó. Es decir, la que integró a todos los cuerpos en dispositivos disciplinarios para formarlos y capacitarlos, con el fin de hacerlos dóciles y poder dominarlos.

Por lo tanto, la exclusión no estuvo nunca bajo la mirada de la educación en el Nivel Inicial; más bien fue un invento reciente y tardío a la lógica de la modernidad. El reclamo de inclusión por parte de la educación desvía la mirada mientras su término permite recubrir y expulsar de todo tipo de pensamiento la idea de igualdad.

Sin embargo, a pesar de ciertos debates y discusiones en torno a estas conceptualizaciones, es difícil poder instalar un posicionamiento que no responda a la norma frente a los avatares de la enseñanza respecto a los tiempos cronológicos del aprendizaje que cada sujeto va construyendo.

A modo de Reflexión Final

Reconocer y valorar en cada niña o niño lo que puede lograr o alcanzar a partir de sus diferencias, es poder acentuar la mirada en su singularidad, en la constitución de su subjetividad, en generar condiciones que atiendan las posibilidades por sobre aquello que, en ocasiones en el ámbito escolar, suele ser entendido como un impedimento o una dificultad.

De esta manera, cuando se trata de homogeneizar las diferencias, como plantea Carlos Skliar (2008), es cuando se las considera como un problema que se debe tratar de solucionar; en cambio, cuando las diferencias son interpretadas como tal, se las entiende como parte de la vida cotidiana: "... en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes" (Skliar, 2008, p. 32).

Tal vez, la clave se encuentre en considerar que se puede estar en el aula del Nivel Inicial de diferentes maneras, asumiendo diversas formas y distintos espacios donde se pueda enseñar y aprender, pero sobretodo poder entender que hacer con todos lo mismo no siempre tiene que ver con responder a la lógica de igualdad. Como dice Ferreiro (1992) "... allí donde las condiciones son más difíciles, los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos" (Ferreiro, 1992, p.5).

¿Hay mejor lugar para garantizarlo que el Nivel Inicial? Si bien hay docentes que se interrogan sobre sus propias prácticas y trayectorias, es a partir de la necesidad de estar disponibles, de estar dispuestos, que se preguntan cómo y con quiénes hacerlo. No se trata de pensar propuestas de manera personal, porque pareciera que nunca alcanzan a dar respuesta frente a las demandas. Como nos dice Laura Kiel (2019), se trata de un trabajo sobre la propia posición "... que lleva a calcular la medida de lo posible para uno, a encontrar ese margen de maniobra que se abre al considerar las coordenadas de cada situación y a tener en cuenta la propia disponibilidad" (p. 51).

Se trata de poder encontrar en las propias prácticas de enseñanza una idea de inclusión que responda de un modo favorable frente a las inquietudes que puedan llegar a presentarse, teniendo en cuenta no sólo las particularidades de la infancia, sino la posibilidad de estar disponibles para la construcción y significación del conocimiento.

Es decir, otra manera de actuar ante las distintas situaciones didácticas por medio de una pedagogía que advierta y que sea capaz de asumir, distinguir y reflexionar las diferentes problemáticas que en ocasiones apabullan la práctica habitual.

Por lo tanto, habrá que preguntarnos si es posible que una enseñanza entendida desde esta lógica logre hacer lazo frente al vacío que puede generar en el vínculo educativo del Nivel Inicial, ya que no existen soluciones prefabricadas para dar respuesta simples, ya dichas o acotadas frente aquello que permanece inexplicable, incomprensible e impenetrable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro*. Buenos Aires: Ariel.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

De La Vega, E. (2018). *La escuela como rehén*. Buenos Aires: Laborde.

Ferreiro, E. (1992). Presentación. En E. Ferreiro, A. Pellicer, B. Rodríguez, A. Silva y S. Vernón, *Haceres y deshaceres. con la lengua escrita en la escuela rural*, págs. 5-7. Buenos Aires: Libros de Quirquincho.

González González, M. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas*. Bogotá: Desde Abajo.

Kiel, L. (2019). *Sentidos de la Inclusión*. En Dubrovsky, S. et al (comp.), III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía págs. 47-58. Buenos Aires: UBA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Skliar, C. (2008) *Incluir las diferencias o a los diferentes. Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora*. FLACSO. Buenos Aires.

Tizio, H. (2015). *Lo que el niño autista enseña sobre la educación*. En N. C. al Foro sobre autismo ¿Insumisos de la Educación? págs. 29-34. Barcelona: ELP.