



educación y comunicación

10: 61-72 Mayo 2015

LA ESCUELA ¿UN LUGAR DONDE SER SUJETO?

Schools, a place where you can be a subject?

Coordinadoras:

M^a Teresa Lozano Alcobendas

Antonia Gómez Flores

Autoras:

Carmen M^a Álvarez Bascuñana

Juana Durán Pérez

Clara Núñez Pérez

Elena Romero Gómez

M^a Ángeles Velázquez Garcés

Asociación para la Inclusión Social y Educativa (España)

Email: asociacion.inclusiva@gmail.com

Resumen:

Este artículo pretende ser el relato del trabajo realizado desde la Asociación para la inclusión social y educativa (AISE) con niños y niñas diagnosticados/as como “autistas” y escolarizados/as en régimen ordinario en distintas Escuelas Infantiles y Colegios de la provincia de Cádiz. Un relato con el que queremos dar a conocer, siempre al hilo de los recorridos particulares de cada uno/a, cómo la inclusión educativa puede ser posible y cómo, cuando se permite, cada niño o niña encuentra su propio modo de avanzar hacia la comunicación y las relaciones sociales con los demás. En otras palabras, su modo particular de irse constituyendo como sujeto.

Palabras clave: Inclusión social y educativa, autismo, escuela, lenguaje.

Abstract:

This article aims to be the story of the work done by the Association for Social and Educational Inclusion with children diagnosed as “autistic” and schooled as regular students in different Pre-school and Elementary Schools in the province of Cadiz. Here we would like to show the reader, always bearing in mind the individual characteristics of each child, how inclusive education can be possible and how, when it is implemented, each child finds his/her own way of making progress towards communication and social relationships with others. In other words, their particular way of constituting a subject.

Keywords: Social and educational inclusion, autism, school, language

Recibido: 11/11/2014 Revisado: 08/1/2015 Aceptado: 15/2/2015 Publicado: 1/5/2015

Nuestras señas de identidad

Aunque pueda parecer innecesario, retrotraeremos el relato al momento de la creación de la Asociación. AISE surgió hace ya tres años como fruto del encuentro de padres/madres y profesionales de la educación que coincidimos en la necesidad y el deseo de contribuir a la creación e implementación de nuevos modelos de intervención en el ámbito de la atención a las necesidades educativas específicas. Las familias porque venían cansadas y desconcertadas después de la trayectoria de sus hijos/as por una serie, a veces muy larga, de diagnósticos diferentes y tratamientos inoperantes. Los/as profesionales porque queríamos abrir espacios donde fuese posible realizar la utopía, urdida durante largos años de trabajo en el ámbito de la educación, de que todo sujeto, sean cuales fueren sus dificultades de partida, puede encontrar la forma de seguir avanzando en su desarrollo si se le facilitan condiciones oportunas.

Uno de los rasgos distintivos de AISE es la impronta de ese encuentro: nos ocupamos de buscar la forma de facilitar a quienes tienen dificultades para la comunicación y/o las relaciones sociales las condiciones y/o ayudas que en cada caso pudieran necesitar para proseguir su desarrollo personal y social, sea cual sea su diagnóstico (TEA, TGD, Autismo, Asperger...) o incluso aunque éste todavía no se haya realizado. Nuestro trabajo no se orienta por las categorías diagnósticas al uso, sino por el análisis de las dificultades específicas de cada sujeto y de sus formas particulares de enfrentarse o defenderse de ellas. El uso indiscriminado de categorías diagnósticas genéricas conlleva el riesgo de *invisibilizar* lo más particular de cada uno/a, lo que le caracteriza precisamente como sujeto (Carbonell y Ruiz, 2013: 54-56).

Contábamos de entrada con un bagaje teórico-práctico con el que empezar a articular el modelo de intervención pretendido. No es el objetivo de este relato explicitar las bases teóricas de las que partimos ni enumerar y justificar detenidamente nuestros criterios de intervención. Pero, a fin de facilitar la comprensión de nuestro relato, si queremos dejar constancia de nuestras premisas de partida más importantes, premisas que dan cuenta del carácter novedoso y particular de nuestra forma de intervención. Son las siguientes:

- La necesidad de la mediación social para que cualquier individuo pueda construir sus propios recursos de comunicación y relación con los demás

Si aceptamos como punto de partida que el ser humano se construye como tal a través de la interacción con los demás, se desprende como corolario que cualquier problema o dificultad también tiene que ver con esa interacción. En otros términos, los problemas o dificultades, en nuestro caso para la comunicación y las relaciones sociales, también tienen lugar y por tanto se pueden resolver en el contexto de la interacción. En consecuencia, para avanzar en la resolución de las dificultades resulta imprescindible la mediación particular de los otros en el contexto de una práctica siempre interactiva.

- La exigencia de un tratamiento “caso a caso” que responda realmente a las particularidades del proceso de cada uno/a

Puesto que las dificultades tienen que ver con la historia particular de cada individuo, la decisión de qué forma de mediación podría necesitar cada uno/a en cada momento o situación tiene que adoptarse también de manera particular. El modelo de intervención pretendido tiene que contemplar el tratamiento “caso a caso”, en el que las decisiones acerca de cómo ac-

tuar sean resultado del análisis reflexivo de las necesidades concretas de cada sujeto en cada momento o situación.

A estas dos premisas, tenemos que añadir otro de los propósitos que presidieron la organización de nuestros primeros programas:

- La intervención en los contextos donde transcurre habitualmente la vida cotidiana de los sujetos

La puesta en práctica de las formas de mediación consensuadas tras el análisis reflexivo de las necesidades, momentos y situaciones de cada sujeto, tiene que realizarse en los contextos donde transcurre habitualmente su vida cotidiana: casa, escuela, espacios de juego, ocio y tiempo libre... De otra manera el aprendizaje de los recursos de comunicación y relación social no resultaría significativo y no se generalizaría su uso en otros contextos diferentes del originario.

Como veremos, nuestras formas de intervención llevan la impronta de estas premisas y propósitos iniciales. Los primeros programas que organizamos fueron de “acompañamiento” de los niños/as y jóvenes en sus lugares de vida habituales: “Acompañamiento de niños/as en sus actividades de juego en espacios públicos”, “Acompañamiento de jóvenes en sus salidas de ocio y tiempo libre” y también “Acompañamiento de niños/as en los Centros educativos ordinarios durante su actividad escolar”, programa del que pretendemos dar cuenta en nuestro relato. En todos ellos uno o varios voluntarios/as acompañan a cada niño/a o joven para que, dentro de espacio de vida habitual, puedan facilitarles las formas de mediación y/o ayudas necesarias para establecer relaciones de comunicación, relaciones con los demás y participar progresivamente en la vida social.

No obstante, siempre a la búsqueda de dar una me-

yor respuesta a las necesidades detectadas, hemos ido implementando otros programas y servicios suplementarios tales como el Asesoramiento y la Atención específica a las familias y a los propios niños/as, Talleres.... Aquí sólo vamos a describir uno que incide directamente en el “Programa de acompañamiento en Centros educativos” y que da cuenta de otro de los rasgos de identidad de AISE, el tratamiento “caso a caso”. Se trata del “Programa de seguimiento y formación del voluntariado”.

Este es el programa que articula el desarrollo de todos los demás y los orienta hacia el modelo de intervención pretendido. Todas las tareas de acompañamiento y mediación de los niños/as y jóvenes se llevan a cabo a través del voluntariado y, ocasionalmente, alumnado en prácticas. A fin de que todo su trabajo contribuya de forma efectiva a los fines pretendidos y sea acorde a nuestras señas de identidad, todos ellos/as se comprometen también a participar en sesiones quincenales de seguimiento y formación, específicas para cada uno de los programas.

Estas sesiones persiguen una doble finalidad:

- Ante todo se trata de analizar “caso a caso” su experiencia con los niños/as o los/as jóvenes, para valorar el momento y la condiciones en la que encuentra cada uno/a en particular, cuáles son sus dificultades específicas y cuales sus necesidades, qué ayudas o apoyos serían oportunos...; de ello resultan siempre propuestas de actuación consensuadas cuyo desarrollo se revisa en la siguiente sesión. Esto redundará en la buena marcha de las intervenciones y, por lo tanto, en el progreso de los niños/as y jóvenes hacia la superación de sus dificultades
- Sesión a sesión y siempre al hilo del análisis de los casos, los participantes tienen la oportuni-

dad de ir sistematizando los procedimientos de intervención y, sobre todo, su fundamentación teórica, de manera que pueden ir haciéndose con un bagaje teórico-práctico útil para enfrentarse a casos similares. Ello constituye un inapreciable bagaje profesional que, además de redundar en su propia capacitación, contribuye a la construcción del modelo de intervención pretendido y puede utilizarse posteriormente para la formación del profesorado y la difusión en general, en el intento de contribuir a la creación de una cultura inclusiva. De esta manera pretendemos aportar nuestro granito de arena a la creación de una cultura inclusiva, en la que cualquier sujeto, sean cuales fueren sus dificultades de partida, pueda encontrar la forma de proseguir su desarrollo personal y social.

Hacer de la escuela un lugar para ser sujeto

Así es como nos vemos confrontados a la difícil pero interesante tarea de hacer de la escuela un lugar donde los niños/as con dificultades para la comunicación y las relaciones sociales puedan sentirse en la posición de sujetos y, desde esa posición, ir abriéndose a la relación con el otro y asumiendo el uso comunicativo de la palabra hablada.

Este es el propósito de nuestro “Programa de acompañamiento en Centros educativos” (1). Como antes hemos dicho, el programa consiste en que un voluntario/a acompañe al niño/a durante parte de su jornada escolar, siempre a demanda de las familias y con el consentimiento de la dirección, del tutor o tutora y del equipo educativo que atiende al niño/a en cuestión (2). De forma general podemos decir que la tarea del voluntario/a que acompaña al niño/a consis-

te en facilitar sus relaciones de comunicación, mediar en sus relaciones con los demás y hacer posible su participación progresiva en las actividades escolares ordinarias. Pero esto no es tan sencillo. Si nos encontramos con un niño o niña que se rehúsa al uso de la palabra hablada -permanecen mudos, se limitan a hacer un uso ecológico del lenguaje o utilizan una verbosidad indescifrable-, incluso que se rehúsan a cualquier forma de comunicación -en muchos casos ni miran, se tapan los oídos ante el ruido de las palabras...-, es porque han renunciado a esperar nada del Otro (3), porque algo se ha truncado en la relación primordial con ese Otro. Para cualquier ser humano hablar significa dirigirse al Otro y esperar de él una respuesta, más aún, espera el reconocimiento como sujeto que pide, que desea lo que no tiene y confía en recibir del Otro. Es ponerse a merced del Otro (Carbonell y Ruiz, 2013: 75-76). El niño/a autista rechaza toda dependencia de ese Otro y por eso se defiende de él (Maleval, 2009: 73-74).

La primera tarea del voluntario/a es hacerse aceptar por el niño/a. Para ello tiene que esforzarse en hacerse presente manteniendo la suficiente distancia, sin imponer una presencia no deseada, estar atento/a a cualquier gesto o indicio que pudiera interpretarse como demanda y prestarse a ella sin demasiada urgencia... En resumen, ponerse en el lugar de un “otro” dispuesto en todo momento a reconocer al niño/a como sujeto y a respetarlo como tal.

Esto no es fácil en una escuela tendente a la homogeneización y que en muchos casos considera las conductas “desviadas de la norma” como algo a “eliminar” sin más. Por ello la preocupación básica del voluntario/a que acompaña al niño/a es abrir para él espacios de respeto a la propia idiosincrasia, donde

cada uno/a pueda encontrar la forma de sentirse sujeto y abrirse a las relaciones con el Otro sin riesgo o, al menos, con un riesgo calculado.

Una vez aceptada la presencia del voluntario/a su tarea será la de ir construyendo con él o ella formas de actividad compartida o más bien ir siguiéndoles en las formas de hacer que cada uno/a vaya inventando para construirse su forma particular forma de “estar” en el mundo.

La participación en este tipo de actividades es el lugar que permite al niño/a hacerse con un lenguaje interior con el que construir su propio cuerpo -el cuerpo simbólico- y regular sus necesidades. Más allá del uso de ese lenguaje interior, muchos de los niños/as acceden también con relativa facilidad al uso de la palabra hablada como medio de comunicación con el otro. Llegados a este punto la tarea del voluntario/a es sostener con él o ella la oportunas conversaciones que les permitan acceder al uso de un lenguaje funcional más pleno y, sobre todo, que le permitan comprender las formas de relación que median las actividades humanas y hacer posible su participación en ellas.

Vamos a ver, a modo de ejemplos, distintas formas en las que cada niño/a, acompañado por su voluntario/a ha hecho su propio recorrido en el intento de recuperar y sostener su posición de sujeto, abrirse al Otro y atreverse a entablar relaciones de comunicación y lazos sociales

El encuentro con un “otro” que permita al niño/a ser sujeto

Como dijimos, la primera de las tareas el voluntario/a, sean cuales fueren las condiciones de partida del niño/a, es hacerse aceptar por él o ella y conseguir que

acepte establecer cualquier forma de relación desde la posición de sujeto que busca, pide, demanda... Prueba irrefutable de que han conseguido superar, al menos provisionalmente, el miedo a estar a merced del Otro. Las primeras relaciones pueden revestir formas distintas. Lo más habitual es que el niño/a empiece a buscar con la mirada a la voluntaria aún estando ésta a distancia. También suelen producirse las peticiones de ayuda e incluso la demanda del contacto corporal. Veamos algunos ejemplos (4):

Germán (5) al inicio de su escolaridad se dedicaba a reseguir con el dedo y/o con la boca las líneas de las paredes, bordear las vallas del patio, chupar cuanto objeto caía en sus manos y/o arrojarlo lejos. El acompañarle en estas actividades y, sobre todo, el devolverle los objetos que tiraba, las transformó como veremos en actividades compartidas

Iñigo (6) rehuía inicialmente cualquier contacto con la voluntaria. Esta observó que disfrutaba de las canciones. En esos momentos Iñigo fue capaz de cruzar la mirada con la suya y sonreír. Le acompaña en sus movimientos de dar vueltas al son de la música y consigue ser aceptada como *partenaire* y moverse junto a él. A partir de ahí empezarán toda una serie de juegos corporales

Damián (7) también presentaba al inicio serios problemas, muy especialmente de heteroagresiones -sin aparente motivo- y autoagresiones -cabezazos, ingestión de objetos dañinos...-. Al carecer de lenguaje, era difícil encontrar un mecanismo de contención. La relación con su voluntaria en este caso pasó por todas las fases de intercambio de miradas, petición de ayuda sobre todo para realizar actividades distintas de las ordinarias o incluso ir a otros espacios-, búsqueda de contacto corporal... y, como veremos, una cierta regulación

Erica (8) utilizaba el lenguaje exclusivamente para

cantar o recitar cuentos de memoria. Deambulaba constantemente por la clase y mordía cuantos objetos encontrara a su paso. La única actividad en la que parecía centrarse era la “lectura” de cuentos o carteles: señalaba con el dedo las letras diciendo frases y palabras sueltas con un lenguaje verborreico. También disfrutaba bailando, saltando, dando vueltas, cantando y gesticulando frente al espejo. Acompañándole a distancia en estas actividades la voluntaria consiguió ser aceptada. Muy pronto empezó a buscar su contacto corporal y su compañía

La aceptación de las formas peculiares de “estar” en el mundo del niño/a autista

Sin lenguaje interior que permita “pensar” el propio cuerpo, éste se reduce en el mejor de los casos, a un amasijo de órganos, sin unidad alguna (Seynhaeve, en Otero y Brémond, 2014: 54), en el que en algunos casos no hay ni siquiera distinción entre el “dentro” y el “fuera”. Sin unidad interior es imposible identificarse con los semejantes y contarse como uno más entre ellos (Carbonell y Ruiz, 2013: 96). Los demás le resultan inquietantes. Tampoco se puede situar en las coordenadas del espacio y el tiempo. El mundo le resulta un caos incomprensible (Maleval, 2009: 95). Para poder situarse en ese mundo imprevisible y amenazante cada niño/a recurre a sus propias invenciones. Una de estas invenciones es el recurso a un “objeto” *segurizante*. El niño/a se aferra a un objeto que lleva consigo a todas partes. Este objeto tiene la función de un “talisman” al que otorga la virtud de convertir cualquier espacio desconocido en familiar, de garantizarle la continuidad de su experiencia al transitar de un espacio a otro o de una actividad a otra y evitarle la angustia ante lo incomprensible (Carbonell y Ruiz, 2013: 116-8):

Erica sentía especial predilección por una colección de CDs sobre las profesiones, en los que los protagonistas son dos niños, una jirafa y un adulto. Su favorito es el de los médicos. Erica quería escucharlos constantemente, incluso pidiéndolos con el nombre de “*kikis, kikis*”. A veces se conformaba con que le dejaran la carátula, para observarla detenidamente y compararla con otros cuentos o posters de la clase... La negativa a sus peticiones le provoca rabietas y un gran desasosiego... A petición de la voluntaria la madre le compra la colección y cada día trae un CD en su mochila. Sabiendo que cuenta con su CD, volvió a estar contenta y tranquila, dejó de morder y de deambular. Posteriormente, como veremos, sustituyó el CD por una colección de tarjetas y éstas a su vez por tres muñecos

Berta (9) desde el inicio necesitaba tener un cordel entre sus dedos, dedicándose en muchos momentos a darle vueltas y vueltas. No servía para nada quitárselo. En su defecto arrancaba pelusas de lana y hacía con ellas una hila. O incluso cogía palitos del patio y los utilizaba de la misma forma. Una vez vista la función del cordel, se le permitió. Después de 3 años sigue necesitando llevarlo consigo, si bien va siendo sustituido por otros objetos -cordones, collares... que da a guardar e intercambia con las personas que ella quiere

Ruth (10) era inicialmente luna niña “pegada” a su silla. Se movía con ella a todas partes, incluso al patio de recreo. Quitársela era abocarla a rabietas de las que era imposible hacerla salir. Ella misma ofreció a la voluntaria nada más llegar una silla más grande que estaba a su lado. Fue la forma de pedirle su compañía

Aceptar las formas peculiares en que cada niño/a encuentra la seguridad que necesita para circular por su entorno que le rodea, es un requisito imprescindible para ser aceptado por él o ella y poder seguir acompa-

ñándoles en su recorrido hacia la comunicación y los lazos sociales.

La regulación a través de la relación con el “otro”

Al carecer de lenguaje interior, las formas de satisfacción corporales no pueden ser reguladas por lo simbólico. Por eso su vida afectiva está permanentemente desbordada, pasa sin aparente motivo de un estado de ánimo a otro opuesto. Una excitación sin límites, que le sobrepasa, puede llevar al niño/a a correr alocadamente de un lado a otro o a entregarse a actividades autoestimulantes repetitivas y sin fin (Maleval, 2009: 95-8). En estas situaciones, la presencia y las palabras de un “otro” cuya compañía haya ido previamente aceptada pueden servirle de contención y poner límite a su desbordamiento:

Germán tenía especial dificultad en la transición del aula al patio y de éste de nuevo al aula. Se resistía a salir, refugiándose en un rincón, intentaba constantemente volver a entrar al lugar de donde había salido...

La espera paciente de la voluntaria y la oferta de su compañía consiguieron que las transiciones se hicieran sin mayor problema

Raisa (11) tenía especiales dificultades para dejar el aula y entrar en el patio, donde se sentía aturdida. Pasó bastante tiempo recorriendo otras dependencias del centro acompañada de la voluntaria, que le iba explicando dónde estaba permitido y donde no estaba permitido entrar. Después de esto accedió a ir al patio con sus compañeros/as en los momentos en que nadie le podía acompañar por otras dependencias

Iñigo no soportaba en muchos momentos verse rodeado por sus compañeros/as y se desconectaba del contexto dándose golpes con la pelvis en el suelo. Cuando la voluntaria lo veía en esa situación se sentaba a su lado y le decía con voz tranquila “*así te haces daño*”. Así fueron desapareciendo poco a poco esas

formas de autoagresión

También a Damián, una vez que hubo aceptado la compañía de la voluntaria, las palabras de ésta le servían para apaciguarse y consiguieron mitigar hasta casi hacer desaparecer las heteroagresiones y las autoagresiones -finalmente se producían solo en momentos muy puntuales y esporádicos, que a Damián le seguían resultando insoportables-. A petición de ella escupía cualquier cosa que se hubiese llevado a la boca y conseguía tranquilizarse después de cualquier frustración le hubiese provocado las consabidas rabietas

Las palabras del otro que le acompaña permiten también una mayor tolerancia a la frustración y un avance significativo en la regulación de la satisfacción de las propias necesidades: comida, micción y defecación...

En cuanto a la regulación de la comida el caso más significativo es el de Germán, que venía rechazando el ser alimentado desde una edad muy temprana. Después de garantizarle que en la Escuela no iba a ser obligado a comer, como venían haciéndolo hasta el momento, y de comprobarlo durante un determinado tiempo, empezó a pedir ser alimentado de la mano de la voluntaria, que se lo ofrecía sin presión alguna, o cogiendo los trozos de comida él mismo. En la actualidad come sólo

En lo relativo a la regulación de la micción es especialmente relevante el caso de Raisa que a pesar de su edad seguía sin controlar la micción. Se negaba a hacerlo en la taza del wáter o cualquier otro sitio “ad hoc”. Si tenía ocasión, buscaba lugares escondidos del patio para hacerlo. Consintió en el uso del wáter a través del juego simbólico, al que jugaba con su voluntaria. Encontró un wáter de juguete en el que por primera vez pidió orinar, después de la muñeca. A partir de ese momento se le facilitó otro de mayor tamaño que empezó a utilizar de forma habitual.

El juego del espejo

Para llegar a tener un cuerpo unificado es necesario construir la propia imagen como un todo e identificarse con ella. Esto ocurre en el denominado “estadio del espejo”. Aunque este proceso de unificación se venga preparando desde antes, a través de los cuidados y del juego cuerpo a cuerpo con el otro, puede producirse un momento decisivo ante el espejo que devuelve al niño/a su propia imagen como un todo unitario y le permite hacerla suya, reconocerse en ella. Esto no sería posible sin la presencia de un “otro” que le acompañe en ese momento y que con su mirada y sus palabras le haga saber que la imagen que ve en el espejo es suya. Podríamos decir que se trata de “verse con los ojos de otro” como teniendo una unidad que todavía no se tiene (Lozano, Castilla y Gómez, 2002: 62-3). Muchos de los niños/as han realizado esta experiencia acompañados de la voluntaria. Disfrutan comprobando que el espejo les devuelve la imagen de los gestos o movimientos que realizan delante de él y comprueban la “veracidad” de la imagen reflejada mirando alternativamente la imagen del espejo que también incluye a la voluntaria, y a ésta misma en directo:

Como hemos dicho, Erica desde un principio disfrutaba bailando, cantando y gesticulando frente al espejo. Acompañándole a distancia imitándola en estas actividades la voluntaria consiguió ser aceptada hasta llegar a montar juntas distintas “coreografías” de las que Erica disfruta mucho y que insiste en repetir una y otra vez

Erica también disfruta jugando en el patio con su propia sombra. En esta actividad también ha conseguido dar participación a otras compañeras a las que sigue en sus movimientos buscando las semejanzas entre sus sombras

La experiencia del espejo ha llevado a Damián a fijarse distintas partes del cuerpo en las que antes no reparaba: boca, lengua, dientes, manos y uñas. Mira las suyas propias y las de los demás, incluso pide que se las muestren explícitamente

A Germán también le ha llevado a mirar el rostro de los demás con mucha atención. E incluso a sonreírles buscando la réplica del otro

La construcción conjunta de formatos de actividad cooperativa

Una vez conseguida la aceptación por el niño/a y establecidos los imprescindibles vínculos, se trata de buscar la forma de que consientan en permitir la participación de la voluntaria en las actividades a las dedican su interés. A través de esa participación, es posible promover su transformación progresiva en actividades compartidas o juegos de intercambio en los cuales se pueden ir construyendo las condiciones que hacen posible el acceso a la función simbólica y al lenguaje hablado (Lozano, Castilla y Gómez, 2002: 65-73). Las actividades en las que resulta más fácil la construcción de formatos de interacción conjunta son las de carácter lúdico. Son las que suscitan más interés y las más susceptibles de transformación:

Iñigo empezó muy pronto a compartir juegos de contacto físico: balancearse juntos, hacerse cosquillas, andar delante y dejarse caer sobre la voluntaria, echarse sobre su espalda para que le columpie...

Germán también transformó pronto su actividad de tirar cuantos objetos veía a su paso en la de tirar y recoger alternativamente un determinado muñeco e incluso tirárselo a la voluntaria y recogerlo cuando ésta lo tiraba

Ruth y Berta consiguieron incorporarse a las activi-



dades de juego en el patio, corriendo al lado de la voluntaria y participando con ella en juegos de “perseguirse”

Erica también ha llegado a cantar y escenificar canciones a medias con la voluntaria y a compartir con ella su juego simbólico: dar de comer, vestir y desvestir muñecos...

Raisa encontró en la percusión de instrumentos musicales su forma favorita de compartir la actividad. Le pedía a la voluntaria ir a buscar los instrumentos y se ponía a “hacer música” con ella

Damián también encontró en la música el medio para participar en la actividad conjunta. Cuando se ponía música en el aula, se acercaba a sus compañeros/as y bailaba con ellos/as. También se incorporó al juego de “*la escoba*”, poniendo y quitando la música alternativamente. En el patio, con la mediación de la voluntaria, participaba en el juego del corro cantando “*el patio de mi casa*”

Otra actividad de gran interés es la “lectura” conjunta de cuentos. Para muchos de los niños/as es una de las primeras formas de actividad compartida de la que aprenden a disfrutar:

Germán desde un principio solía coger un libro y pasar sus páginas de atrás hacia delante. La voluntaria empezó a acompañarle en esta actividad hasta que le permitió participar señalando las imágenes para que se lo contara

Iñigo empezó pidiendo a la voluntaria que mirara con él las páginas de un cuento que él pasaba. Pronto pasó a señalarle especialmente algunas imágenes para que se las “leyera”

Erica encontró en la “lectura” de cuentos con la voluntaria una de las actividades en la que centrar su atención. Le pedía que le facilitara los cuentos de su interés y pasaba las hojas para que fuese describiendo su contenido. Luego empezó a pasarle el dedo por las letras para que las fuese leyendo. Hacía lo mismo con

cualquier letrado del aula, muy especialmente con lo escrito en la pizarra

En muchos casos la realización de las tareas escolares ordinarias, incluso las más “libres”, les suponen tal esfuerzo que acaban abandonando. La mejor forma de sostenerles en la actividad es acompañarles haciéndolo por turnos:

Germán empezó a interesarse por las actividades plásticas de sus compañeros/as: se acercaba y miraba interesado sus movimientos... Solo se animó a realizar sus propias producciones acompañado por la voluntaria y haciéndolo por turnos con ella

Berta sigue necesitando en muchos momentos realizar las actividades escolares por turnos, aunque para ella no supongan ninguna dificultad cognitiva. Necesita la presencia de un “otro” con el que interactuar para sostener su atención en la actividad que tiene entre manos

Promover conversaciones con los niños/as a través de las cuales puedan desarrollar un lenguaje verdaderamente comunicativo y funcional

Es en el contexto de los formatos de interacción conjuntos donde se construyen las condiciones que permiten el acceso a la función simbólica y al lenguaje. Muchos de los niños/as, que inicialmente no hablaban o utilizaban un lenguaje ecológico y repetitivo, han empezado a utilizar el lenguaje de forma funcional y comunicativa:

Germán empezó a balbucear cuando estaba contento disfrutando en la actividad compartida, con una cadencia cada vez más similar a la de una conversación. Poco a poco empezó a pronunciar algunas palabras: *no, si, a jugar, agua...*

Iñigo utilizó por vez primera el lenguaje para pedir que cesara una actividad que le cansa o le molesta:

yaaaa... También pide ocasionalmente volver a jugar: uaaa o que se repita una canción que le ha gustado: aaaa

La primera palabra de Damián también fue la de *no* a la realización de alguna actividad que en ese momento no le era grata. Poco a poco ha ido utilizando el lenguaje para pedir: *caramelo, agua, cosquillitas, vamos clase tuya*... También para nombrar algunos animales con los que juega

Erica ha encontrado en las canciones su modo particular de expresión. Se inventa letras que canta con la melodía de canciones conocidas. Habla sin cesar con sus muñecos mientras juega y pide sin problema lo que necesita, sobre todo en su casa: *agua, pan, chocolate, los dibujos de la tele*...

El caso más significativo es el de Berta, que en el segundo curso de acompañamiento, rompió a hablar con un lenguaje incluso demasiado abstracto y formal para su edad. Esto le ha permitido seguir su escolaridad en Primaria en régimen ordinario

Mediar en las relaciones con los demás para que puedan incorporarse progresivamente a la actividad grupal y/o colectiva

En todos los casos, los lazos establecidos con la voluntaria y la participación con ella en formatos de interacción conjunta han derivado en el interés e incluso incorporación voluntaria a la actividad común o la actividad desarrollada por los otros niños/as. Para hacer posible dicha incorporación en principio es necesaria una tarea de mediación entre ambas partes. Hay que hacer entender a los demás las dificultades del niño/a en cuestión y a éste/a la forma o procedimientos de participación.

El interés por la actividad de los demás suele producirse incluso antes de acceder al uso del lenguaje:

Germán empezó muy pronto a interesarse por la actividad de los demás, la mayor parte de las veces observando a distancia lo que ocurría. La presencia de la voluntaria, describiéndole lo que veía, le permitió irse incorporando poco a poco a determinadas actividades de la asamblea, a algunos juegos del patio... hasta finalmente participar en prácticamente todas las rutinas diarias

Raisa también se incorpora habitualmente a las actividades del aula e incluso participó como una más en la fiesta de fin de curso, compartiendo escenario con sus compañeros/as

Erica tiene todavía dificultad para incorporarse a todas las rutinas del aula, pero pide insistentemente participar en la lectura de lo escrito en la pizarra e incluso realizó satisfactoriamente un examen oral de inglés

La participación en la actividad colectiva es más fácil cuando ya se ha accedido al uso de la función simbólica. El juego simbólico reclama y permite la presencia de otro, realizando papeles distintos de forma más o menos organizada. No todos los niños/as han llegado a conseguir la capacidad de jugar simbólicamente. Esta capacidad se construye paralela y solidariamente con el lenguaje funcional. En la mayoría de ellos si empiezan a producirse bocetos de actividad simbólica que, con el apoyo necesario, terminarán por transformarse en actividades plenamente simbólicas:

Berta, después de haber conseguido un buen desarrollo del lenguaje, disfruta dando cobertura simbólica al juego de perseguirse, poniendo nombre a perseguidores y perseguidos: monstruos, piratas...

Raisa empezó muy pronto a organizar "escenas" de juego simbólico: disfrazarse de mayor y pasearse de ese modo, vestir y pasear a los muñecos, la "cocinita"... Para ella ha sido uno de los caminos de incorporarse a la actividad colectiva.

Recapitulación

De la lectura del texto puede inferirse la conclusión de que es posible crear espacios en la escuela donde cualquier niño o niña, sean cuales fueren sus dificultades de partida, avancen en su proceso de constitución como sujetos a través de un proceso siempre particular y diferente. Hemos visto cómo los niños/as atendidos en el Programa de Acompañamiento en Centros de AISE, con diagnósticos y condiciones iniciales muy distintas, han avanzado en la aceptación del otro y el establecimiento de formas de comunicación, en la regulación de sus necesidades y la tolerancia a la frustración, en la escucha y comprensión del lenguaje hablado y, en la mayoría de los casos, también en el uso del lenguaje como medio de comunicación y en el interés por participar en la actividad conjunta y/o colectiva. Todo ello en contextos escolares muy distintos (12) y con un voluntariado cuya formación se ha ido consolidando de forma paralela a la labor realizada.

Notas

- (1) Para llevar a cabo este programa contamos desde sus inicios con el reconocimiento como entidad colaboradora de educación por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y con autorización, previa firma del convenio y el acuerdo pertinentes, de la Delegación Territorial de Educación de Cádiz
- (2) En todos los casos tiene lugar una reunión preliminar con el Director, el tutor/a correspondiente y otros/as miembros del equipo a fin de consensuar las líneas de trabajo a desarrollar. Una vez aceptadas

las líneas de trabajo, el plan de actuación con cada niño/a se establece de forma particular en las reuniones quincenales de seguimiento. También se realizan, siempre a demanda del Centro, todas las reuniones con el tutor/a y demás profesionales que se consideren oportunas

- (3) Escribimos “Otro” con mayúscula porque con este término no nos referimos solo al semejante, al otro particular que entra en relación con el niño/a, sino a la instancia simbólica que representa el universo humano, hecho de símbolos y de lenguaje, instancia que conlleva siempre la presencia de un semejante
- (4) Los nombres que figuran son ficticios para preservar la identidad de los niños/as
- (5) Niño de 2 años escolarizado en una Escuela Infantil. En proceso de diagnóstico, por sus rasgos marcadamente “autistas”
- (6) Niño diagnosticado como “autista” que comenzó su acompañamiento a los 3 años y actualmente tiene 5
- (7) Niño diagnosticado como “autista”, que tenía 5 años cuando empezó su acompañamiento
- (8) Niña diagnosticada como “autista”, que empezó el acompañamiento a los 4 años y actualmente tiene 5.
- (9) Niña diagnosticada como “con T.G.D.”, que empezó el acompañamiento a los 4 años y actualmente tiene 7. A los 5 accedió al uso de un lenguaje plenamente funcional y está escolarizada en 2º de Primaria en régimen ordinario
- (10) Niña diagnosticada como “autista”, que empezó el acompañamiento a los 3 años y actualmente tiene 5
- (11) Niña diagnosticada como “autista” que empezó el acompañamiento a los 4 años
- (12) La lectura de nuestro relato pudiera dar la impresión de que tiene lugar al margen de la intervención del tutor/a y demás equipo educativo. Nada más le-

jos de la realidad. Los contextos educativos han tenido una importancia decisiva en el proceso de cada niño/a. Pero el análisis de cómo un contexto educativo –ideas previas acerca de las dificultades de partida y cómo abordarlas, metodología, organización del aula e incluso del centro...- incide en facilitar la constitución como sujeto o, por el contrario, añade aún más dificultades al posible proceso, tendría que ser objeto otro artículo. En este no hemos querido limitar a dejar constancia de su posibilidad

Referencias

- Carbonell, N. y Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Barcelona: Gredos.
- Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista*. Barcelona: Gredos.
- Lozano, M.T., Castilla, M. y Gómez, A. (2002): *Hacia el habla: análisis de la trayectoria seguida por un niño autista en una escuela infantil*. Archidona: Aljibe.
- Maleval, J-C. (2009). *El autista y su voz*. Barcelona: Gredos.
- Otero, M. y Brémond, M. (2014). *A cielo abierto: Entrevistas. Courtil, la invención de lo cotidiano*. Paris: Buddy Movies.