

Proyecto “REDin”: una experiencia inclusiva

(Parte II)

Alba Ortiz | Maestra. Lic. en Psicología.

María del Carmen Espíndola | Maestra de Apoyo.

María Eugenia Guardia | Apoyo Técnico-Administrativo.

1. Introducción

De acuerdo con el pensamiento que preside la publicación en el número anterior, la experiencia cumplida a través de la ejecución del Proyecto “Red Inclusiva” significa, para el Equipo Multidisciplinario, un tránsito permanente “Del espacio del sueño y la utopía al espacio de la realidad”.

Iniciamos esta tarea con nuestras arcas cargadas con las tramas tejidas desde lo teórico, desde nuestra historia personal e institucional, desde los saberes que fuimos integrando a través de la labor desarrollada en torno a la temática de *la diversidad y la inclusión*, y con muchísimas esperanzas, expectativas y ansiedades.

En la versión publicada a la que hemos hecho referencia, se presenta el aspecto formal que estructura la experiencia; en la actual comunicación pretendemos compartir con los colegas vinculados a la Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, los aspectos que dan vida a este proceso educativo: *las emociones, las vivencias, las angustias, los desafíos y las barreras, que cual hilos de distintos colores nos han posibilitado una construcción que sentimos como propia y que emerge de la realidad*.

De una realidad pautada por la presencia de niños, docentes, familias y todo el entorno social que circunda el escenario donde se localizó la experiencia: realidad descarnada que nos enfrenta a una población infantil postergada, vulnerada en sus derechos, que no siempre tiene una buena acogida en los Centros Educativos pero que, a pesar de ello, ama, sonríe, juega, disfruta, piensa, aprende, y *nos ofrece en cada niño y en cada familia, una lección de vida*.

Muchos de estos niños suelen quedar desplazados en un rincón del aula, en espera de un lugar

en la Escuela Especial o, a causa del rezago y la repetición, abandonan la institución escolar y quedan *excluidos de su derecho a la educación*.

Algunos han padecido experiencias negativas en sus primeros años de vida, pero mantienen su deseo de aprender: todos necesitan docentes que crean en ellos, que cultiven altas expectativas, que los acepten y los valoren en su diversidad, y que les den contención y oportunidades de aprendizaje; y los docentes muchas veces se sienten impotentes ante una realidad que los abruma.

Como Equipo, nuestras primeras ansiedades se relacionaron con esta interrogante: ¿Cómo seremos recibidos por los Directores y los docentes?

Observamos diferentes actitudes: apertura total, apertura con reservas, reticencias, resistencia, recelo, desconfianza, subvaloración de la tarea...

Se realizaron reuniones con: Maestro Inspector de Zona, Equipos Directores, maestros, maestros comunitarios, familias, y se comenzó el trabajo con los niños. Durante este tiempo, la comunidad educativa pudo percibir que nuestra tarea era de apoyo a las necesidades sentidas por los docentes, y un recurso o sostén para acompañar su labor. A partir de allí, la situación inicial se fue modificando positivamente, en algunos casos en forma inmediata, en otros más lentamente, quedando aún ciertas barreras por superar.

2. Enfoques

2.1. La inclusión como Derecho Humano

Resulta impensable hoy, considerar la inclusión como una prerrogativa para algunos y no para otros; debe, por tanto, ser concebida como un Derecho Humano esencial, insoslayable, de vivir en sociedad, de participar activamente en ella, y de acceder

a todos los bienes y servicios de que dispone.

La inclusión, entonces, implica un abordaje social que involucra a todas las personas, cualquiera sea su condición física, psíquica, social, económica o cultural. Es lo contrario de exclusión, término que significa “sacar afuera”, “marginar”, “desplazar”.

Entendemos que constituyen formas de exclusión las que se generan como consecuencia de las desigualdades sociales, la pobreza extrema que atenta contra la dignidad del ser humano; la discriminación en todas sus expresiones; la falta de oportunidades de aprendizaje; la falta de accesibilidad física, comunicacional, programática, curricular; el uso de la medición en psicología como si pudiéramos tener una medida precisa del ser humano; las clasificaciones que determinan el destino presente y futuro de niños y jóvenes.

La exclusión, entonces, es un fenómeno multidimensional relacionado con pérdidas sucesivas, en torno al trabajo, la salud, la educación y las redes sociales.

Por eso, el Proyecto “REDin” se ha planteado el propósito de trabajar por la inclusión social y educativa de toda la población escolar.

No confundir con el concepto de integración que implica un abordaje individual y tiene que ver con la incorporación de las personas con discapacidad a la escolaridad común. Reiteramos, inclusión es lo contrario de exclusión y no se refiere específicamente a las personas con discapacidad, sino que contempla a la totalidad de la población.

En efecto, nuestro Proyecto trabaja con todo el colectivo social de la zona de influencia y procura, con las herramientas y recursos a su alcance, trazar caminos hacia la inclusión, abrir ventanas a la mente, mostrar opciones, apoyar, contener, sostener, estimular la creatividad de los distintos actores, para que cada participante de la comunidad educativa se convierta en artífice, para asumir, comprometerse y promover los cambios que la Sociedad del Siglo XXI está demandando, desde una visión realista de la misma.

Esta perspectiva, holística, sistémica, contextual, implica incluir a la familia en los procesos de cambio a que apostamos. La escuela no puede avanzar de espaldas al grupo familiar. El camino de la inclusión requiere que escuela y familia trabajen juntas.

En este sentido, el Proyecto adhiere a un enfoque ecológico, por lo cual no solo tiene en cuenta el contexto educativo, sino el contexto social que lo circunda. De este modo, su enfoque de la familia extiende su mirada a las redes primarias y secundarias que le dan sostén y potencian el desarrollo de sus miembros. De ahí, la denominación de “Red Inclusiva”, que identifica este Proyecto.

2.2. Vincularidad

La palabra “vínculo” deriva del latín y etimológicamente significa atadura y compromiso. Siguiendo a Carlos Menegazzo en “Raíces de Maestría”, *«la unidad humana es el vínculo, lo individual es una ilusión»*¹. Autores como Bowlby, Winnicott, Dolto, han estudiado e investigado la trascendencia de lo vincular en el desarrollo humano desde la temprana edad.

John Bowlby, en 1951, desarrolla la Teoría del Apego, define al apego como *«cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro de la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo»*.

Interesa destacar que la figura de apego accesible y sensible le da al niño un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad. Seguridad que será acrecentada cuando luego, en el espacio institucional educativo, se alienten relaciones positivas que, generadas en la primera infancia, constituyen fortalezas frente a experiencias frustrantes o amenazadoras del entorno.

El educador promueve vínculos que son definitorios en el desarrollo del ser humano. Para lograrlo deberá comprometerse en la tarea de buscar en su interior a fin de producir un sano vínculo consigo mismo, condición fundamental para producir una relación sana y creativa con los niños y con la comunidad educativa en su totalidad.

Hay actividades que favorecen la vincularidad como, por ejemplo, las lúdicas, la educación psicomotriz, las que involucran todas las expresiones que posee el educando. Surge así la participación activa, la exploración, el descubrimiento, la vivencia de situaciones de intercambio con sus pares y el entorno circundante.

¹ MENEGAZZO, Carlos (2000): “Raíces de Maestría”. *Reflexiones para Educadores*. Buenos Aires: Ed. Fundación Vínculo, referido en FORNASARI DE MENEGAZZO, Liliá; PERALTA, M. Victoria (2005): *Neurociencia, vincularidad y escucha. Desafíos en la educación*. Buenos Aires: Ed. Infantojuvenil.

Estamos convencidos de que la mayor fragmentación e inestabilidad familiar exige de los educadores y técnicos, formación y entereza para acompañar los cambios en los vínculos familiares. La enseñanza se hace potente cuando se aúna lo sensorial, lo cognitivo y lo emocional.

Puede resultar ilustrativo presentar un ejemplo de las intervenciones realizadas en el Jardín, donde el trabajo sobre los vínculos constituyó el eje central de las mismas.

Caso X, sexo masculino, 3 años de edad. El motivo de su derivación al Equipo fue su agresividad oral: X mordía a sus compañeros, en días anteriores había mordido en el rostro a una compañera, lo que puso en riesgo la escolaridad de la niña, ya que su madre amenazó con retirarla si ese niño continuaba en la clase. X, además, no se comunicaba oralmente con la Maestra y el grupo, presentando mutismo selectivo.

Intervención: comenzamos a trabajar con el niño mediante la entrevista de juego, y en este espacio lúdico incorporamos técnicas de modificación de conducta. Nuestro Plan de intervención tenía como objetivo: sustituir la conducta problema por una conducta socialmente aceptada, en este caso utilizamos y reforzamos la conducta de besar. En primer término la ensayamos como juego en el espacio terapéutico y luego aplicada a la realidad, besando a X (como retroalimentación) y pidiéndole que nos besara, luego ensayamos igual técnica con un compañerito. Simultáneamente procurábamos aumentar la autoestima del niño, destacando su éxito frente a su conducta positiva.

Como **resultado** del vínculo establecido con el niño, este no volvió a morder ni recibimos ninguna queja más de la maestra o de los padres por el comportamiento agresivo del niño.

En cuanto al tema del mutismo, ya teníamos mucho camino adelantado: el relacionamiento afectuoso, el placer experimentado por el niño en las situaciones de juego, la confianza generada en él (ya que sabía que no lo íbamos a reprender, ni a poner en penitencia) habían creado el clima facilitador de la comunicación verbal, y progresivamente X fue



incorporando la expresión oral con intención comunicativa en las sesiones.

Otro recurso que utilizamos, además del juego, fue la lectura de cuentos y la dramatización de los mismos. Creemos que esta técnica es muy rica, ya que hace del cuerpo la caja de resonancia de los afectos, pensamientos y actuar del niño, favoreciendo su expresividad.

2.3. Relacionamiento permanente con el contexto familiar

«...cuando hablamos de la familia lo hacemos desde el concepto sistémico, teniendo en cuenta que es un “Sistema Abierto”, una estructura organizada de individuos que tienen vínculos estrechos entre sí, que están unidos por necesidades de sobrevivencia, que comparten una historia y un código singular» (Raquel Vidal²). Observamos y sentimos que las familias a las cuales nos acercamos en nuestro trabajo sistemático no escapan de esta realidad social y sus consecuencias. Bien mencionan Zambrano y Hernández³, «la familia es, al tiempo, núcleo germinal y diapasón de resonancia del macrocontexto social, punto de entrada y salida del circuito de las relaciones sociales».

Desde la observación y desde la entrevista, ¿a qué situaciones nos acercamos y enfrentamos en lo cotidiano?

A estrategias diferentes en lo que se refiere a la comunicación. Nosotros hablamos de procesos, de un cúmulo de acciones y actitudes, de toma de conciencia. Las familias nos hablan de lo inmediato, del aquí y ahora, desde el sentir, y muchas

² VIDAL, Raquel (1991): *Conflicto psíquico y estructura familiar*. Montevideo: Editorial Ciencias.

³ ZAMBRANO, Sylvia; HERNÁNDEZ, Javier (1988): “Aproximación a un proceso de formación de profesionales para un nuevo modelo de intervención a la familia” en *Sistemas Familiares*, año 4, N° 3 (Diciembre).



veces con fuerte carga emocional (“en el Jardín a mi hijo le dijeron... y eso no lo puedo dejar pasar”, “vivimos con ‘el peso’ (dinero) del día”). Nos enfrentamos, en lo cotidiano, a lenguajes distintos con entendimientos diferentes, esto evidentemente genera una alteración en la comunicación.

Los roles en el sistema familiar se comparten e intercambian: abuelas que ofician de madres; hermanos/as mayores que hacen de madres, padres, con un rol más periférico y desde lo autoritario, en el caso de estar presente. En cuanto al hombre, aparece una figura del ser hombre, varón, que se encuentra por fuera de ciertas responsabilidades que deberían ser compartidas (“a esas cosas va la madre, yo no voy a ningún lado”; “esperá un momentito que llamo a la madre, ella es la que va a la escuela”). Por otro lado, y de manera creciente a medida que el equipo se ha ido ganando la confianza de las familias, han comenzado a surgir varios planteos de violencia doméstica, tanto hacia las madres como a sus propios hijos.

Dificultad para poner límites: “mis hijos piden monedas en la calle y en el ómnibus para ir a jugar todo el día a los jueguitos eléctricos... yo ya no les puedo decir nada”. Niños y niñas que deambulan solos por las calles del asentamiento, sin mayor contención o cuidado. Hijos menores que salen a hacer changas (trabajos puntuales) con su familia en “el carro”, recolectando elementos para vender y reciclar. Vendiendo estampitas o simplemente pidiendo en los ómnibus. Este tema del “trabajo infantil” es un tema controversial porque, si bien tiene que ver con la autonomía con la que se manejan algunos niños que van y vienen sin que el adulto referente lo sepa, también tiene que ver con las estrategias que la familia utiliza para sobrevivir.

En consecuencia, el Centro Educativo tiene que insertarse en esa realidad multifacética, conocerla, problematizarla, ponerla en debate.

Estas familias demandan apoyo, sostén, contención y orientación por parte del Equipo, por lo cual afirmamos nuestra postura de que el Centro Educativo debe incorporar a la Familia en sus procesos de planificación.

3. Nivel operativo

Desde la interdisciplinaridad y aplicando una metodología de investigación-acción, intervenimos en la zona de influencia de nuestro Proyecto, a través de 3 ejes: Trabajo de Campo, Capacitación y Redes.

3.1. Trabajo de Campo

Se señala como objetivo, “apoyar al Centro Educativo, a los docentes, a los niños, niñas y adolescentes, y a sus familias”.

Como actividades principales se destacan:

- ▶ Identificar a los alumnos con dificultades o barreras para el aprendizaje.
- ▶ Interacción con los docentes de cada Centro a través de entrevistas formales e informales.
- ▶ Observación del alumno en distintos espacios: aula, recreo, huerta y otras actividades.
- ▶ Tomar contacto con las Fichas del Alumno y otros documentos relacionados.
- ▶ Efectuar la “evaluación multidimensional” o “psicopedagógica” del alumno.
- ▶ Determinar las NEE (Necesidades Educativas Especiales) que presenta y los apoyos que proporcionará el equipo pedagógico, psicopedagógico, emocional, en el área del lenguaje informático.
- ▶ Planificar y ejecutar el plan de intervención y/o de seguimiento.
- ▶ Informar a los docentes y a los padres sobre los resultados de la evaluación psicopedagógica y la intervención. Coordinar esta actividad con maestros y padres.
- ▶ Entrevistas y visitas a los hogares.
- ▶ Talleres con padres. Apoyo de materiales informativos sobre temas de interés para la educación de los niños y niñas.
- ▶ Coordinación interna del Equipo: reunión 1 vez por semana de 2 horas de duración.
- ▶ Coordinación externa con servicios de Salud y/o con Servicios Sociales relacionados con las familias.

La población atendida, durante el período de este informe, asciende a 186 alumnos, niños desde los tres años y adolescentes.

Comparación de los resultados obtenidos en el Jardín y la Escuela

- ▶ En ambos Centros hay predominio de varones con Necesidades Educativas Especiales.
- ▶ En el nivel inicial, la prevalencia de NEE se da en el área socioemocional de la afectividad y conducta, y del lenguaje; le siguen en orden decreciente de prevalencia, las vinculadas al área cognitiva y psicomotriz.
- ▶ A nivel escolar, la prevalencia refiere a las dificultades de aprendizaje, de la afectividad y la conducta; siguiendo con puntajes decrecientes, las NEE asociadas al lenguaje y al área cognitiva.
- ▶ Destacamos que de estos valores no surgen discrepancias notorias (a nivel escolar) en cuanto a las áreas que requieren mayor apoyo.
- ▶ Teniendo en cuenta la incidencia de la pobreza y los efectos acumulativos de la misma, no es de extrañar que los niños presenten, en general, mayor vulnerabilidad en los aspectos emocionales, afectivo-conductuales y del lenguaje, así como en la motricidad fina (coordinación grafomotora), aspectos que no debemos considerar aisladamente, sino en una permanente interacción.

Con el apoyo del Equipo, todos los alumnos atendidos evolucionaron positivamente en relación a su ritmo y potencialidades, en el propio Centro, sin necesidad de ser derivados a la Escuela Especial. Por tanto se confirma la hipótesis que guió el Proyecto, según la cual **todos los niños y niñas pueden aprender en situación de inclusión total, si se les proporcionan los apoyos necesarios.**

Ha sido un verdadero regalo de la vida, la oportunidad de trabajar con estos niños y sus familias; de ahí nuestro convencimiento de que, aunque la realidad sea muy dura, una oferta educativa de calidad que potencie lo vincular puede promover cambios progresivos en las actitudes de los educandos y generar confianza en su capacidad de transformar su realidad.

3.2. Capacitación

Consideramos que este eje constituye una estrategia clave en una propuesta que apunta a un cambio de paradigma en la formación del docente, nos referimos a la transición del Paradigma de la Homogeneidad al Paradigma de la Diferencia o Competencial.

Estamos convencidos que toda innovación o transformación de la educación debe pasar por este aspecto clave que implica la formación del docente para que asuma una participación comprometida con el nuevo enfoque.

Simultáneamente al trabajo de campo, con sede en la Escuela Técnica de Paso de la Arena realizamos dos ciclos formativos de Educación de la Diversidad e Inclusión, destinados a docentes de la zona oeste de Montevideo, con un cupo de 40 docentes cada uno.

También se realizaron dos Cursos en la modalidad de andamiaje, esto es, con apoyo del Equipo en el propio Centro Educativo y dirigidos a la totalidad de los planteles del Jardín N° 352 y del Liceo N° 46 respectivamente.

En ambas modalidades se lograron espacios de formación, investigación y reflexión colectiva, que van generando caminos para vencer las barreras al aprendizaje, presentes en niños y niñas.

En total se capacitaron 150 docentes provenientes de la Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional.

De las evaluaciones realizadas se desprende que una considerable mayoría de los participantes consideró la capacitación recibida como una propuesta excelente, enriquecedora y sobre todo movilizadora, ya que estimula a seguir trabajando fervientemente sobre la temática y, fundamentalmente, para obtener el soporte de la política educativa.

Para concluir destacaremos una frase de apoyo de uno de los participantes que, a nuestro modo de pensar, resume el sentimiento que nos impulsa para llevar a cabo este Curso, en particular, y el Proyecto en que está inserto, en general: “Adelante, sigan con esta siembra que la cosecha es mucha”.

3.3. Redes

Se promovió la red educativa del Complejo y se integró el Equipo “REDin” a la “Red Social Mesa de Salud Mental y Educación”.

El Equipo, además de participar en todas las acciones de la Red Social, colaboró con la Mesa de Salud Mental y Educación presentando una

ponencia en la Jornada de Actualización, realizada el día 6 de octubre de 2007 en la Escuela N° 355, donde se compartieron los avances y perspectivas del Proyecto con los participantes, y se orientó el Taller sobre Dificultades de Aprendizaje, tema que concentra gran preocupación en los docentes.

Destacamos la importancia de esta Mesa en cuanto a la intersección de las áreas de Educación y Salud, generalmente no articuladas.

4. Reflexiones finales

Se impone hacer un alto en el camino y dar forma a los pensamientos que emergen desde la reflexión sobre el trabajo de campo realizado. No podemos negar que ciertos contextos nos interpelan y que, por lo tanto, los docentes, los equipos, los padres, las organizaciones civiles y los Servicios Públicos, TODOS, debemos aunar esfuerzos para que la inclusión deje de estar en el discurso y se plasme en la realidad.

Desde ese lugar consideramos valioso y necesario:

- ▶ Dar relevancia a la **creación y al fortalecimiento de los vínculos a nivel familiar y en las prácticas educativas**. Resulta fundamental para prevenir disfunciones en el aprendizaje, la afectividad y la conducta infantil, como asimismo en las distintas intervenciones realizadas por el Equipo. En este sentido consideramos a la docencia como una tarea vinculante.
- ▶ **Poner un mayor énfasis en la identidad** (aspecto sumamente complejo en estos contextos críticos), **la autoestima y el autoconcepto**, lo que implica desarrollar en el niño, mayor conciencia en sus posibilidades, sentido de pertenencia y respeto a sí mismo y al otro.
- ▶ **Promover el acercamiento de los Equipos técnicos a la familia y el fortalecimiento de la participación de esta en el Centro Educativo**, para potenciar las capacidades de todos los actores.
- ▶ **Desarrollar una aguda capacidad de observación de las interacciones que se dan en el espacio áulico**, a fin de saber interpretar los múltiples lenguajes corporales, gestuales, visuales y verbales, que utiliza el niño.
- ▶ Que el **conocimiento y el respeto a la diversidad humana, cultural y contextual**, se reflejen en las prácticas institucionales y áulicas, frente a la homogenización que aún persiste.

- ▶ **Pensar la inclusión como un Derecho Humano, evitando toda práctica que tienda a segregar a los niños y niñas de sus ambientes naturales**. La institución educativa debe ser un ambiente contenedor, que estimule las capacidades de todos sus miembros y cuente con recursos y herramientas para apoyarlos frente a las dificultades, debilidades y fortalezas.
- ▶ **Detectar y generar redes de apoyo a la familia y al quehacer educativo**, reconociendo que padres y docentes son los agentes de cambio más significativos en la formación del niño.
- ▶ **Formación y actualización permanente de los educadores para que sepan situarse y readaptarse permanentemente a los cambios de la época**, en un marco ético que propicie la convivencia pacífica y la efectiva transformación de las realidades contextuales que implican la reproducción de la pobreza, la inequidad y que perpetúan la exclusión.
- ▶ **TODO EL EQUIPO se ha sentido consustanciado y comprometido con el Proyecto**, vivenciándolo como una construcción propia que se va haciendo cada día con el concurso de niños, docentes y familias, el que es fuente inagotable de aliento, entusiasmo y alegría compartida... A la par que investigamos, aprendemos y crecemos.
- ▶ **Por lo dicho, consideramos que es un proyecto que debe sostenerse en el tiempo**, para que la utopía sea cada vez más realidad.

En suma:

Saber amar, saber apoyar y saber hacer, abriendo las ventanas de las oportunidades para todos los actores involucrados en el Proyecto "REDin", particularmente niños y niñas, resume la acción cumplida por el Equipo.

Lic. Alba Ortiz

Coordinadora del Proyecto y Equipo