



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT55: Miradas antropológicas sobre la niñez

Procesos inclusivos en el nivel inicial de educación: una perspectiva desde la niñez con y sin discapacidad

Mariana Caram, Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

marianacaram@gmail.com

Resumen

Los discursos educativos de la infancia, a través de distintas operaciones y dispositivos, han construido sujetos pedagógicos ideales con efectos performativos y predictivos que han encasillado fuertemente a niñas y niños, siendo la educación especial un lugar privilegiado para quienes no entraban en la norma de la escolaridad común. En la actualidad, bajo los discursos de la inclusión -que atraviesa todos los niveles del sistema educativo-, se apela a una diversidad de sujetos pedagógicos que pretenden romper con esos tipos ideales. Sin embargo, definir “alumno en proyecto de inclusión”, tal como hace la normativa, parece no escapar a una construcción a priori establecida en una relación educativa. Partiendo de esta problemática, en esta ponencia reflexionaremos sobre sentidos y prácticas de la inclusión por motivos de “discapacidad” producto de los avances de una investigación etnográfica situada en el nivel inicial de educación. A partir de la observación participante, la interacción e interlocución con los distintos protagonistas de la vida institucional y de una sala de 5 años de un jardín de infantes, nuestro abordaje intenta incorporar las perspectivas y experiencias de docentes, niñas y niños -sin y con discapacidad- de modo de enriquecer y ampliar la comprensión de los procesos educativos llamados inclusivos. Sin desconocer los contextos socioeducativos condicionantes, y en ocasiones altamente restrictivos, en y con los

cuales el alumnado con discapacidad desarrolla su escolaridad, nuestro trabajo busca dar luz sobre las articulaciones y las relaciones a partir de las cuales la agencia de la infancia con discapacidad –históricamente negada y silenciada- contribuye a dar forma y sentido a prácticas y procesos escolares.

Palabras clave: *Inclusión educativa; Nivel inicial; Infancia; Discapacidad.*

Introducción

Los discursos educativos de la infancia, a través de distintas operaciones y dispositivos, han construido sujetos pedagógicos ideales con efectos performativos y predictivos que han encasillado fuertemente a niñas y niños, siendo la educación especial un lugar privilegiado para quienes no entraban en la norma de la escolaridad común. En la actualidad, bajo los discursos de la inclusión -que atraviesa todos los niveles del sistema educativo-, se apela a una diversidad de sujetos pedagógicos que pretenden romper con esos tipos ideales. Sin embargo, definir “alumno en proyecto de inclusión”, tal como hace la normativa, parece no escapar a una construcción a priori establecida en una relación educativa. Partiendo de esta problemática, en esta ponencia reflexionamos sobre sentidos y prácticas de la inclusión por motivos de “discapacidad” producto de los avances de una investigación etnográfica situada en el nivel inicial de educación¹. A partir de la observación participante, la interacción e interlocución con los distintos protagonistas de la vida institucional y de una sala de 5 años de un jardín de infantes, nuestro abordaje intenta incorporar las perspectivas y experiencias de docentes, niñas y niños -sin y con discapacidad- de modo de enriquecer y ampliar la comprensión de los procesos educativos llamados inclusivos. Sin desconocer los contextos socioeducativos condicionantes, y en ocasiones altamente restrictivos, en y con los cuales el alumnado con discapacidad desarrolla su escolaridad, nuestro trabajo busca dar luz sobre las articulaciones y las relaciones a partir de las cuales la

1 La educación inicial comprende la infancia desde los 45 días hasta los 5 años. La ley establece la obligatoriedad de los dos últimos, sala de 4 y 5 (o preescolar) para la inclusión en la enseñanza formal.

agencia de la infancia con discapacidad –históricamente negada y silenciada– contribuye a dar forma y sentido a prácticas y procesos escolares.

Referencias teórico-metodológicas

El planteo de la investigación toma enfoques teóricos de distintas vertientes disciplinares y teóricas, privilegiando los antropológicos. En términos generales se trata de estudios que conciben la infancia como constructo sociocultural e histórico, entre ellos el sujeto pedagógico; que ubican a la niñez en el lugar de agente social y productor de cultura; que conceptualizan desde un modelo social la discapacidad y al sujeto con discapacidad producto de una relación social opresiva y como cuestión de derechos; que subrayan la dimensión colaborativa y simétrica de la investigación en y con las instituciones escolares en pos de generar culturas más inclusivas. En lo que sigue del apartado ampliamos estas referencias.

Si bien la infancia y los niños² han estado tempranamente presentes en la antropología (Lancy, 2012), su aparición parece haber estado reducida a mero objeto observable y descriptible (Szuluc, 2019). En la actualidad, viene imponiéndose un enfoque que, por el contrario, recupera a los niños como sujetos sociales activos que participan en la vida social y producen cultura (Meo et al, 2018; Milstein et al, 2011; Milstein, 2015). De allí, aparece la relevancia de incorporar la visión y las experiencias de éstos en las investigaciones antropológicas de modo de enriquecer y ampliar la comprensión de los procesos sociales. Sin embargo, reconocer la agencia social de la niñez, no debe pasar por alto las relaciones asimétricas en las que vive y los condicionantes estructurales que limitan su capacidad de acción (Szuluc, 2019; Szuluc y Cohn, 2012).

Si la voz de la niñez ha sido largamente silenciada, la de aquella con discapacidad ocupa un lugar altamente invisibilizado en el mundo social (occidental) y en las investigaciones. De acuerdo a la representación más estereotipada en el marco del modelo médico rehabilitador (Barnes, 2009; Palacios, 2008) que mantiene una

² Siguiendo las convenciones de la lengua española uso el plural en masculino a los fines de facilitar la lectura, sobre todo para evitar declinaciones de artículos y adjetivos cuando se usa la e. No recurro tampoco a la @ o la x debido a que no pueden interpretarla el lector de audio que utilizan personas no videntes. En este texto el plural “los niños” refiere a la niñez en general aludiendo a la diversidad de género. En ocasiones menciono los niños y las niñas. Soy consciente de las tensiones que aparecen en este tema.

influencia considerable, la discapacidad se reduce al déficit individual que debe ser en lo posible normalizado, curado, corregido. La discapacidad aparece, en primer lugar como una tragedia, y la niñez como débil, estática, vulnerable, pasiva, dependiente, carente de agencia, imaginación y creatividad (Shakespeare y Watson 1998, citado en Davis y Hogan, 2004). Ha sido el modelo social (Barnes, 2009; Oliver, 1998; Palacios, 2008) quien ha puesto en la relación social de opresión la causa de la discapacidad y denunciado el trato paternalista, proteccionista y subestimante de la persona cuya voz ha sido eclipsada por otros adultos, madres, padres, profesionales, terapeutas. Como objeto de prestación de servicios, la niñez con discapacidad ha estado excluida de muchos aspectos de la infancia, tales como el juego, el ocio, las amistades, en relación a cómo la experimentan aquellos sin discapacidad en igualdad de edad y cultura. Ante ello, estudios que desde una investigación participativa y emancipatoria toman la perspectiva de la niñez con discapacidad (Barton, 2009; Davis y Hogan, 2004; Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S. and Barnes, C. s/f), señalan la importancia de distinguir la heterogeneidad de situaciones y condiciones que se engloban bajo el término discapacidad y, por lo tanto la diversidad entre las personas con discapacidad que suelen ser encorsetadas en esa única dimensión identitaria. Por el contrario, estos enfoques plantean la importancia de reconocer la multiplicidad de habilidades, en particular la capacidad de agencia.

El modelo social entiende que la discapacidad resulta de una articulación entre una situación contextual y una condición personal, siendo los entornos restrictivos, limitantes donde la crítica ha puesto el énfasis. Partiendo de estos antecedentes, atender la agencia de niños y niñas permite, entre otras cuestiones, dar cuenta de aspectos en la vida de las personas/niños con discapacidad que desafían los estereotipos, poniendo luz sobre habilidades que les pueden dar lugar a resistir y superar barreras (Davis y Hogan, 2004).

Nuestra investigación está planteada en el ámbito educativo y se propone relevar prácticas en las cuales haya “alumnos en proyectos de inclusión” por motivos de discapacidad. Esto nos remite al concepto de sujeto pedagógico para entender que en la escuela los niños no son “un dato previo y preexistente al acto educativo que están ahí antes del encuentro esperando que éste se produzca, sino que son una

construcción de, sobre y por los sujetos sociales que en él participan” (Pinau, 2017, p. 1) y que excede al alumno o docente particular,

Toda propuesta pedagógica define a sus sujetos intervinientes, recorta una población específica e imprime sobre ellas determinadas características. Distintos discursos, miradas y poderes disputan y tensionan el sentido de los sujetos pedagógicos y los nombran de formas distintas: educador, docente, alumno, educando, estudiante, cursante, profesor, coordinador, aprobado, desaprobado, infancias, adolescencias y juventudes son, todas y cada una, construcciones histórico-sociales. (Pinau, 2017, p. 1)

Los discursos educativos de la infancia han variado en la historia de la educación argentina (Carli, 2005) y de la educación especial (de la Vega, 2010). Como apunta Pinau, a través de distintas operaciones y dispositivos, los discursos educativos han construido sujetos pedagógicos ideales con efectos performativos y predictivos que han encasillado fuertemente a los niños. Desde una mirada crítica la pregunta se ha centrado en qué pasa cuando los sujetos reales no se ajustan a los ideales. Sobre este punto, la educación especial tiene mucho para decir en tanto fue el lugar privilegiado de recepción, muchas veces por descarte, de aquellos sujetos que no entraban en la “norma” de la escuela común. En la actualidad, bajo los discursos de la inclusión se apela a una diversidad de sujetos pedagógicos, es decir, se intenta romper con los ideales y las construcciones que ubicaron a los niños en un tipo muy particular de alumno deseable, esperable. Sin embargo, definir “alumno en proyecto de inclusión”, parece no escapar a un tipo particular de sujeto pedagógico, construido a priori en una relación educativa en el marco normativo de la inclusión. En principio es un sujeto que presenta algún tipo de discapacidad certificada por un diagnóstico/discurso preponderantemente médico que lo define, y probablemente lo atrapa ya no en un supuesto modelo ideal, sino en su aparente diversidad. Como fuera mencionada más arriba, estudios demuestran que ante la discapacidad, prevalece esta dimensión sobre muchas otras situaciones que todo sujeto presenta, tales como género, clase, edad, que son omitidas o invisibilizadas (Watson et al., s/f). El reconocimiento de la diversidad construida en esa relación pedagógica también se puede volver una marca condicionante y limitante para el alumno/a, ya

no desde el formato de un modelo ideal, sino desde el diagnóstico/pronóstico de la discapacidad/diversidad que justifica y argumenta su ingreso y permanencia en el proyecto de inclusión. Sobre este fondo discursivo y performativo de la educación inclusiva, aparece relevante la pregunta por el lugar de la agencia de los niños en proyectos de inclusión por motivos de discapacidad.

Por último, traemos alguna consideración acerca del concepto de inclusión que más allá de su carácter normativo, para nuestros objetivos de observación, importa como política, discurso y práctica. En este sentido, recuperamos algunas dimensiones desde las que se puede analizar: como principio, esto sería como fundamento filosófico y político; como proceso, es decir que involucra la cultura educativa en su producción dinámica y no como punto de llegada; como derecho para el alumnado con discapacidad a partir de la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. En la intención de unificar una definición, los autores Echeita y Aiscow (2010) consideran cuatro elementos básicos. En primer lugar el proceso, que involucra la búsqueda constante de estrategias para responder a la diversidad del alumnado; en segundo lugar, tres condiciones fundamentales que son la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado; en tercer lugar, la identificación de barreras, y su consiguiente eliminación, que puedan estar operando para el cumplimiento de los derechos; y en cuarto término, la inclusión enfatiza en aquellos grupos, estudiantes más vulnerables, o con mayor riesgo de ser excluidos.

La propuesta de investigación propone un enfoque etnográfico colaborativo con docentes y niños entendiéndola como "...una invitación a que la construcción de conocimiento que siempre producimos los etnógrafos en y con el campo, la realicemos de manera explícita y convenida con nuestros interlocutores-colaboradores" (Milstein, 2015, p. 196). Este enfoque abre la posibilidad de reflexionar y entender la manera en que los actores sociales, en nuestro caso docentes y niños, van haciendo y significando los procesos educativos inclusivos. Interesa particularmente ampliar la perspectiva desde la niñez la cual suele no ser atendida o, estar mediada por adultos, tomándolos como interlocutores con agencia, es decir como productores y reproductores activos de la cultura, ampliando a otras perspectiva y a la vez desnaturalizando la mirada adultocéntrica. Asimismo, la

investigación con las escuelas, y no sobre ellas, aparece congruente con el desarrollo de propuestas educativas e investigativas más inclusivas (Ainscow, 2018; Parrilla, 2009).

Una primera etapa de trabajo de campo transcurrió desde mayo a diciembre de 2019³. Se desarrolló en una institución de nivel inicial⁴, una de las más grandes y céntricas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, con la cual se venía teniendo contacto a partir de distintas propuestas de capacitación que brindamos desde el Instituto de Formación Docente (IFD). Un factor importante fue que el acceso se hallaba facilitado por este conocimiento previo de su personal directivo. Pero fundamentalmente, se trataba de una institución que aparecía con antecedentes en relación a la integración y a la inclusión relativas a la discapacidad.

En el ciclo lectivo que transcurrió la observación se me informó que en el turno mañana habían ingresado dos alumnos en “proyecto de inclusión”, un niño -lo llamaré Leo- de 4 años de edad, “con Síndrome de Down” quien no estaba concurriendo debido al “cuidado previo a una intervención quirúrgica”; el otro niño -lo llamaré Lucas- de 5 años con un “diagnóstico de autismo”, cuya sala fue la ofrecida para observar. La misma, estaba coordinada por la docente a la que me referiré como Vane. El grupo que transitaba su último año en el nivel inicial, se conformaba por 14 niños y niñas, número reducido en relación a otras salas del mismo jardín debido al tamaño del espacio aúlico.

Realizar trabajo de campo en una institución escolar, se rige y estructura por los horarios escolares que son fuertes organizadores. Las estadías en cada jornada rondaban las 3 o 4 horas. Los días de la semana fueron rotando en función de posibilidades horarias; en relación a la presencia de la “Maestra de apoyo a la inclusión” (MAI⁵); por recomendaciones de las docentes, de acontecimientos y programación propia del jardín.

³ El trabajo de campo no pudo continuarse a raíz del aislamiento por la Pandemia del Covid 19 en el 2020, tampoco se ha retomado en el 2021, pero apunta a tener continuidad en el futuro.

⁴ Agradezco enormemente la colaboración de la institución, su personal y su alumnado en permitirme compartir sus jornadas para llevar adelante este proyecto de investigación.

⁵ “El Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, en Discapacidad mental - visual - auditiva - motora, es un/una Docente de Educación Especial que forma parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente al alumno/a con discapacidad en su Trayectoria Educativa Integral. Colabora con su par, el/la maestro/a de sala, ciclo o sección, en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumno/as con discapacidad incluidos en la escuela. Desarrolla sus funciones en horarios coincidentes con los de las Instituciones educativas donde desempeñan su rol. Orienta en las acciones y asesora en la problemática específica, desde su formación didáctica-metodológica.” (Resolución provincial 3438, año 2011, p. 30)

El trabajo de campo consistió en la observación participante por lo que mayormente estaba implicada en la acción. En estas estadías, compartí con ellos parte de la jornada como el desayuno y distintas actividades pedagógicas tales como literarias, plásticas, de música, de educación física; participé de salidas y excursiones, de festejos de cumpleaños, del día de la familia, actos conmemorativos de efemérides y de otros eventos rituales como el egreso del alumnado de las salas de 5. Fui conociendo algunas de las rutinas de la sala y del jardín, y entablando vínculos con la docente y con los distintos niños y niñas, con otras docentes, preceptoras, secretarias, directoras y personal de maestranza, también con algunas familias. Realicé entrevistas formales pero la mayor parte se fueron dando en las iteraciones e interlocuciones durante las estadías en el campo. La fotografía y la grabación de videos constituyeron otro medio valioso de registro.

En cuanto al enfoque “colaborativo” de la etnografía, así fue presentado el proyecto al equipo directivo, a las docentes, en particular a las referentes de las dos salas en las que más observé. A los niños también se les contó cuál era el propósito de mi presencia, la que fue inmediatamente asociada a un lugar de (adulta) “seño”⁶.

Reflexiones a partir del registro de campo

La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella
sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de
su aparición entre nosotros como algo nuevo.
Jorge Larrosa, El enigma de la infancia

Para esta presentación retomo recortes del diario de campo, en particular de una jornada del turno mañana⁷, se narran varios sucesos que tienen lugar en la sala, el salón central, la dirección y un despliegue de actividades de un día en el jardín, entre ellas una serie de situaciones en torno a los dos niños “en proyectos de inclusión” en donde intervienen e interactúan diversos agentes de la institución, tanto adultos como niños. Contextualizadas en un proceso y en una trama de relaciones se va dando cuenta de cómo se construye la categoría “alumno en proyecto de inclusión” y la inclusión educativa como experiencia y como cultura institucional.

⁶ Los modos de entender y llevar adelante la colaboración con niños pequeños y con discapacidad reviste complejidades que merecerían un desarrollo mayor que no abordo en esta ponencia.

⁷ Todas las notas del diario de campo corresponden a la jornada del miércoles 16 de octubre de 2019.

Una de las primeras cuestiones que merecen señalarse es la disposición receptiva de la institución. Así como abrieron las puertas del jardín y de dos salas, también siempre me hicieron sentir bienvenida y como parte de la institución. La predisposición del equipo directivo y las docentes fue de mucha generosidad y apertura, de confianza e interés para colaborar con el trabajo. Berto, personal de servicios, interactuaba algún comentario con humor y ofrecía un té o un mate cocido como a todas las docentes; las auxiliares me comentaban cuestiones sobre los niños, se preocupaban por brindarme información que creían útil para mi investigación. En particular, la vicedirectora y la docente Vane manifestaron a través de múltiples gestos una sensibilidad por responder en términos inclusivos, así como hicieron referencia a capacitaciones permanentes en su formación, siempre comentando con pasión lo que iban aprendiendo.

Otras señales interpretables en un sentido “inclusivo” se evidenciaron en los actos escolares en donde la que hablaba frente al público, se refería a “familias”, a “padres y madres”, a “los niños y las niñas”. En las comunicaciones escritas también aparecía este uso cuidado del lenguaje, y en el nombre de los grupos llamados “Los y las Guardaparques”, “Los y las Cóndores”. La disposición espacial de las salas, si bien con rincones de actividades y juegos organizados tales como casita, muñecos, pizarra, bloques, libros, pinturas, percheros, lavatorio, no tenían marcas de asignación de géneros. En las consignas dadas por las docentes, los niños y las niñas siempre pudieron elegir dónde jugar. En algunas ocasiones, las docentes propusieron juegos por grupos que se iban trasladando en una secuencia, por lo cual todos pasaron por todas las opciones. En cuanto al uniforme, tal como es habitual en la educación pública, se llevaba un delantal de tela sobre la ropa, el motivo es el típico cuadrillé: blanco y azul para los varones, blanco y rosa para las niñas, sin embargo algunos niños y algunas niñas usaban la combinación en blanco y verde. Por otra parte, el mobiliario de las salas, tales como mesas, sillas, artefactos de los baños, siguen un diseño adaptado al tamaño pequeño.

En el próximo recorte del registro, se da cuenta de la apertura de la institución hacia la investigadora, una disposición que también queda reflejada en que la propuesta de educación física la llevan adelante por estudiantes de formación docente supervisados por su profesora. Se registra asimismo flexibilidad sobre los horarios

en el ingreso de los alumnos, lo cual no dejaba de generar algunos debates, prevaleciendo la postura del equipo directivo en cuanto a permanecer “abiertos”.

Llego al ingreso del turno mañana. Lo primero que me cuenta Vane (docente sala de 5) es que empezó un curso sobre lenguaje y discapacidad. Sandra, la seño de Leo (niño en inclusión, sala de 4) está ansiosa a la espera de una reunión con el Equipo de Apoyo y su familia por el “reingreso” ya que no asiste desde marzo por motivos de “salud”. Me dicen “vos movete como una seño más”, en referencia a participar en dicha reunión.

Se hace la ronda de inicio en el salón donde participan todas las salas, niños, docentes, personal general, y algunas familias que se quedan detrás. Se canta una canción, se iza la bandera, se saluda y se cuenta alguna novedad. Luego cada grupo se retira a su sala.

Lucas (niño en inclusión sala de 5) llega unos minutos después del saludo, no entra a su aula, y sin avisar a la docente Vane, se queda en la actividad de educación física que se realiza en el salón central -tal como en otras ocasiones ha hecho. Está Corina (docente de educación física) a cargo, quien lo incorpora sin problemas. Hoy intervienen en la clase 3 residentes del Profesorado de Educación Física de la universidad. Aprovecho la presencia de Lucas y me quedo observando.

La propuesta la realizan a partir de un castillo con pilas de colchonetas, también una tela a modo de liana donde se pueden colgar. Lucas en el rincón de biblioteca, no participa de la actividad grupal ofrecida, en cambio mira un libro. Corina me comenta que el niño le dijo “quiero leer” aunque Lucas no suele hablar. (...) Lucas es el único que se sacó las zapatillas y está en medias. Corina me comenta que la propuesta de los residentes “busca que se interactúe”.

Los profes solicitan guardar los elementos, muy pocos niños ayudan. Lucas no responde, se aleja, se tira al suelo. Uno de los practicantes se esfuerza en su propuesta, pero tampoco logra convocar al grupo de niños. Luego, ordenado el salón los chicos se ponen campera, mochila y se retiran a su sala.

Se silencia el salón. El residente sigue ordenando. Los otros practicantes preparan nuevos recursos lúdicos con bancos y cintas. Lucas permanece en un rincón, luego se sienta en el banco con cintas. Corina se le acerca y le pregunta “¿Lucas, qué querés hacer?” No responde. Se recuesta en el piso de baldosas. Queda un largo rato solo en el centro del salón, haciendo uso de los artefactos que los residentes de educación física prepararon para su “propuesta grupal y de interacción”. Mientras tanto, el grupo de niños de la sala de 5 de Lucas continua en

el aula con la docente realizando otra actividad. No se enteraron que el niño había llegado ni que estaba en el salón.



Imagen 1. Juego solo en el centro del salón. 16.10.2019

Esta foto (Imagen 1) la titularía “Soledad, libertad y centralidad de Lucas”. Sintetiza de alguna manera el sentido de su presencia en el jardín, un niño que interactúa poco y de otros modos con compañeros y docentes, quienes se van amoldando a esas formas de comunicar, de estar, de transitar su experiencia escolar que parece de disfrute. Si bien todo los niños y niñas son singulares y necesitan cosas diferentes, Lucas recibe una atención especial, se tiene con él una dedicación y respeto por sus modos particulares de ser y hacer que el registro señala. No se le pide que participe en el grupo, no se le suele llamar la atención, se intenta interpretar lo que pide y quiere, en muchas ocasiones se le habilita a estar con libertad en este salón en donde corre un largo rato, entendiendo que necesita “regularse⁸”. Frente a este trato diferencial, presencié situaciones en las cuales otros niños reclamaban a la docente ¿por qué Lucas podía quedarse en el patio o por qué recibía un libro más llamativo? Pero en general, y estimulado por la docente, los compañeros eran

⁸ Término mencionado en varias oportunidades por las docentes, aludiendo a que el niño necesitaba a través del movimiento, por ej. correr, girar, caminar, “descargar” o “regular” sus emociones “desreguladas”. Aparece asociado a los Trastornos del espectro Autista (TEA).

solícitos a colaborar con él y ayudarlo, por ejemplo a buscar o guardar su taza en la mochila; y no he registrado en los niños inquietudes sobre, por ejemplo, sus comportamientos alejados del grupo o que no usara un lenguaje verbal. En ese sentido, el grupo de pares parecía relacionarse sin anteponer categorías establecidas previamente, en particular no encontré referencias a la “discapacidad”.

9:30 horas. Llega Adri (MAI) viene de la María Auxiliadora donde tiene otra alumna (que según ella no la necesita pero en la escuela no quieren que deje de ir). Lo primero que pregunta: “¿no llegó Leo?”

Entra al salón un grupo numeroso de niños, se trata de la otra sala de 4, es el grupo de compañeros de Leo. Está de referente un nuevo practicante. Son unos 15 chicos.

El residente les propone un “juego del astronauta”, pero los chicos sin hacerle caso, prefieren el “rayo láser”. La docente tutora le dice “empezá de nuevo”, pero tampoco resulta convocante la propuesta. Así varias veces. Finalmente Corina que permanece observando las prácticas, interviene retando a los chicos, a dos los manda a la sala en “penitencia”. Todos se tienen que sentar en una colchoneta. Lucas lejos de allí, juega en silencio y solo con un aro. A él nadie le llama la atención.

Mientras observamos, charlo con Adri. Acerca de Lucas me dice que ella “intervendría más, le marcaría las actividades, si puede hacerlas” y en varias oportunidades señala su preocupación sobre “la necesidad de su adaptación para la primaria” a la que ingresará el año siguiente. Finalmente lo busca a Lucas y lo lleva a la sala. En el salón se termina la clase de educación física.

Durante todo ese tiempo, el grupo de Vane había leído una “Leyenda de los mapuche” y preparado tintura de remolacha en un cacerola. Son cerca de las 10, suspenden la actividad para tomar la merienda.

En el salón los profes practicantes desarman las instalaciones y vuelven a armar una tercera propuesta.

A las 10:10 horas, sale Sandra de su sala y pregunta nuevamente con interés “¿llegó Leo?” No. Se dirige apresurada a la dirección. Un poco más tarde, finalmente llega Leo con su mamá y su papá.

Varias cuestiones merecen señalarse a partir del registro. El rol de la MAI es una de ellas, por un lado aludiendo al requerimiento de su presencia junto a los niños con discapacidad condicionante en algunas instituciones para desarrollar los proyectos

de inclusión. A diferencia del jardín donde estamos, las docentes “comunes” y los equipos directivos asumían sin dichas exigencias la responsabilidad de los niños, como uno más, como parte de su grupo. Indicador de ello es la relación de la docente de educación física con Lucas y Leo, y el interés de la docente Sandra por la reunión con la familia de este último.

La MAI menciona también la necesidad de preparar al niño para su paso a la escuela primaria, en consecuencia vemos que es ella quien lo saca del salón y lo lleva a su sala. Este tema surgía reiteradamente en la sala de 5, también llamada “preescolar”, reconociéndola como etapa de transición entre niveles, ante lo cual se abre la pregunta sobre los modos en que las lógicas escolares de cada uno condicionan la agencia de los niños sin o con discapacidad, y en todo caso las posibilidades de una inserción y trayectoria exitosa.

“Leo no se queda en el jardín”. Con sus padres cruzan el salón hasta el pasillo que lleva a su sala de 4, pero no entra. Por el contrario, caminando a pequeños pero firmes pasos atraviesa nuevamente todo el salón regresando a la puerta de salida, estira su bracito para alcanzar el picaporte, pero no logra abrir la puerta. El papá, unos pocos metros detrás protege su retaguardia.

Es la primera vez que veo a Leo, me gustó conocerlo. Desde mi primera visita al jardín me hablaron de él y de Lucas como los dos “alumnos en proyectos de inclusión” del turno mañana.

Durante la primera parte del año Leo permanecía a la espera de una intervención quirúrgica, algo “cardíaco complejo” y sabían que no vendría para cuidar su salud delicada, para evitar el frío y el invierno. Las docentes estaban muy atentas a esta operación. En reiteradas oportunidades se comentaba sobre él y su estado. Es un niño que no pasa desapercibido, se lo observa pequeño, menudo. Tiene rasgos faciales que se asocian al Síndrome de Down. Pero no es su aspecto físico que lo presenta o convoca a pensarlo como un niño especial, sino su presencia o ausencia en el jardín, su estado de salud vulnerable, la negativa o temor de sus padres a que asista, la expectativa de las docentes en que vuelva y su preocupación porque

pueda estar escolarizado, es decir una trama de palabras, gestos, acciones y sentidos a su alrededor.

El papá dice que el viernes, día que sí concurrió al jardín, “lo pasó mal, y cuando el niño se angustia el corazón se le acelera y eso no es bueno para su salud”.
Conversan con la seño unos pocos minutos, luego con la MAI y finalmente se van a las 10:25 horas. Dicen que volverán a las 11:30 para la reunión del Equipo de Apoyo. Cuando se están yendo, el niño se adelanta en dirección a la puerta de salida, el papá y la mamá lo siguen detrás y cerca. En un momento, el padre se detiene, se gira, nos mira y reafirma “¿ven? ¿ven que Leo se quiere ir?” Todas nos quedamos impactadas y en silencio observando la escena. Corina se me acerca y me susurra al oído: “¡los padres no lo largan!”, “¡si todavía toma la teta!”. Entre tanto, en la sala de 4 se celebra un cumpleaños, hace un rato llegó una mamá con un torta de crema verde.

Esta escena que me resultó muy conmovedora, la interpreto como la potencia de la agencia del niño y la de sus padres⁹, que tuercen la obligatoriedad de asistencia a la sala de 4 y 5 dentro del sistema de educación formal de acuerdo a la Ley de Educación Nacional vigente. Veremos más adelante que se abre un proceso de negociación para acordar entre Equipo de Apoyo y familia una propuesta respondiendo a esta negativa.

En la sala de 5 charlamos con Adri y Vane, nos cuenta que en la reunión con familias “salió lo de la empatía, de cómo los chicos cuentan sobre Lucas”.
Los nenes juegan con bloques, las nenas con muñecas y bebés, pero no siempre se da esa separación.
Me muestran las remeras de egresados. Tienen estampados los dibujos/autoretratos, los nombres de cada uno. Son muy lindas. Me cuentan la anécdota de cómo las hicieron y la docente dice “que dejaron que Lucas escriba su nombre para no excluirlo, y que no sean sus compañeros que escriban por él”.
Luego guardan los juguetes y hacen una ronda. Estoy sentada en un costado, en una sillita de la sala. Lucas se acerca a mí, sin decir palabra, se sienta medio recostado en mi falda como lo ha hecho en otras oportunidades. Lo hace de un modo espontáneo, sin pedir permiso, se lo siente cálido y si bien no me habla ni

⁹Queda sin embargo la inquietud acerca de la agencia del niño, y su asimetría en relación a la de sus padres adultos, en particular cuando la discapacidad se suele “infantilizar” y tratar con dependencia.

pregunta, no molesta. A veces me mira detrás de sus anteojos de marco azul, me sonrío, me toca la cara, me agarra las manos. A su manera expresa y hace lo que siente. Me mantengo dispuesta a eso.

Los otros niños prueban la remolacha. No les gusta, hacen gesto de asco. Pasado un rato, me quiero levantar para ir a la reunión de padres de Leo y no puedo, Lucas sigue echado sobre mí. Lo llaman los compañeros y la docente desde la ronda, pero no responde. Espontáneamente, su compañera Samira viene a buscarlo y tomándole la mano lo lleva hasta una silla a su lado.

Entre tanto, la reunión de padres de Leo tiene lugar. “Está complicado” dice Sandra, por lo que finalmente no hay habilitación para que yo entre a la reunión. Me quedo en el salón central. Leo sale de la dirección donde es la reunión. Juega con bloques. Lo cuida Corina la docente de educación física.

Permanezco en el salón casi vacío, solo Corina y Leo, que va y viene de los bloques a la dirección donde es la reunión, como asegurándose que sus padres siguen allí.

En eso, Lucas sale de su sala y se dirige al rincón de los libros en la otra punta del salón central. Tras él va Samira, quien lo toma de la mano y lo lleva nuevamente a la salita con los demás compañeros, el acepta.

En el mismo sentido de la reciente cita, la Imagen 2 muestra una de las niñas de la sala dibujando a Lucas en una actividad plástica libre.



Imagen 2: Dibujando a Lucas sonriente

Me estoy yendo a las 11:50 aún no finalizada la reunión con la familia de Leo. Corina comenta que el niño “puede jugar, manejar el espacio”. Insiste en que “son los padres que no lo largan y no lo dejan”. La MAI cree que no vendrá más el resto del año.

En efecto, el niño siguió sin asistir. Docentes y directivos estaban muy ocupados en que lo hiciera, cosa que no sucedió durante ese año. En próximos registros vuelve a salir la situación de Leo y cómo desde los equipos proponen a la familia una estrategia de escuela domiciliaria para que no quede fuera del sistema educativo.

La relación y el contacto con otros niños, tal como observamos en algunas de las escenas, en las que la discapacidad no aparecía a priori como categoría negativa clasificante, van contribuyendo a que esa presencia y esa participación -entendidas de modos diversos y singulares- den lugar a experiencias escolares inclusivas. Vimos en algunas expresiones cómo la docente enseña e influye en generar el ambiente propicio para ello. El personal adulto de la institución, suele hacer referencias a la condición de los dos niños, muchas veces explicando su comportamiento, sus necesidades, a partir de descripciones diagnósticas, recurriendo a argumentaciones y terminología médica, psicológica, fonoaudiológica, psicoeducativa. Del mismo modo también suelen justificar sus estrategias pedagógicas didácticas. Sin embargo, en mi breve experiencia en este jardín, estas explicaciones no aparecían asociadas linealmente a la “discapacidad”, se ponían en duda, se analizaban. La docente Vane, miraba al niño como persona en su complejidad, multifacética y en una historia familiar. Mostraba una actitud de apertura frente al diagnóstico de “autismo”, incluso conversando con los equipos médicos sus observaciones, las que en un momento incidieron para modificarlo.

Ciertamente los dos niños “diagnosticados con discapacidad” concurren a esta institución del nivel inicial a partir del derecho que la normativa nacional y provincial vigentes les garantiza, y su presencia está demarcada por la categoría alumno en “proyecto de inclusión”. A partir de ello, se conforman “equipos de apoyo”, se asignan docentes especiales (MAI), se proyectan “trayectorias integrales”, se elaboran propuestas con “adecuaciones”. Estos niños no escapan a ese marco que

habilita su presencia, pero esto no anula su agenciamiento, ni su relativa autonomía. Como intentamos describir en este trabajo con algunos extractos del registro de campo, los niños con y sin discapacidad tienen importante influencia en los eventos y situaciones de la vida escolar en la que participan. Yendo más lejos, la niñez como alumnado es la razón misma de la institución educativa.

Nota final

Lejos de dar cuenta de la complejidad de la vida institucional y las dimensiones que implica una cultura escolar, hemos traído algunos recortes y unos primeros análisis de la experiencia etnográfica en una jardín de infantes preguntándonos por la agencia de niños y niñas en relación a los procesos de inclusión educativa por motivos de discapacidad. Recurriendo a escenas registradas en el diario de campo, intentamos describir su protagonismo y sus experiencias en los procesos escolares, en su relación doblemente asimétrica con docentes y con adultos, en el marco de las lógicas escolares de la institución, esperando que la interlocución y la colaboración del estudio etnográfico reconozca y sostenga el maravilloso enigma de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2018). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. 1ª edición especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Barnes, C. (1998) "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental". En: Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. España. Ediciones Morata.
- Barnes, C. (2009). Un chiste malo: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En: Brogna, P. (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En: Brogna, P. (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. 3ra Edición. Argentina. Miño y Dávila. UBA.
- Davis, John; Hogan, John. (2004). Research with Children: ethnography, participation, disability, self-empowerment. In: *'Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research'* edited by Colin Barnes and Geof Mercer; Leeds: The Disability Press, pp. 172-190. Chapter 11.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.
- Lancy, David. F. (2012). Why Anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline. *AnthropoChildren*, 2012, 1, Lancy: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>
- Meo, Analía Inés [et al.] (2018). *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Silvina del Carmen Fernández. Libro digital, PDF.
- Milstein, Diana. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* - No 25 - Junio 2015 (193-211)
- Milstein, Diana; Clemente, Ángeles; Dantas-Whitney, María; Guerrero, Alba Lucy y Higgins, Michael. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. CAS/IDES.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. España. Ediciones Morata. Págs. 34-57

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Colección Cermi.es N° 36. Grupo Editorial Cinca.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa, *Revista de Educación*, 349, 101-118
- Pinau, P. (2017). La construcción de los sujetos pedagógicos. Clase 5. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Instituto Nacional de Formación Docente Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N° 3438/11 Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*. Diciembre 2011. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa /40.1* mayo-octubre, pp. 53-63
- Szulc, A. y C. Cohn (2012). "Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina", *AnthropoChildren Ethnographic Issues In Children & Childhood* 1. Disponible en <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=427>
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S. and Barnes, C. (s/f). *Life as a Disabled Child: A Qualitative Study of Young People's Experiences and Perspectives*. ESRC Research Programme. Children 5-16: Growing into the Twenty-First Century. Final Report. Research Fellows: MArian Corker, John Davis, and Mark Priestley