

APRECIACIONES SOBRE LAS NORMAS UTILIZADAS POR LA ESCUELA
INCLUSIVA EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE NIÑOS
CON AUTISMO Y SU FAMILIA

*Findings on the Norms Used by the Inclusive School in Accompanying
Children with autism and their family*

Graciela Trabajo

Université Paris-Diderot. Paris

Correo-e: gratralan@orange.fr / grtrla@gmail.com

Resumen

El interés que suscita en Francia el proyecto de educación inclusiva pone en evidencia el problema de la escolarización de niños con discapacidad. Un caso específico es el de los niños con autismo, llamados también niños con trastornos del espectro autista (T.E.A.). En el terreno del psicoanálisis, y en el de la pedagogía, el concepto de inclusión escolar de todos los niños en situación de discapacidad requiere el análisis de las diferencias epistemológicas de estas dos disciplinas. Este artículo tiene como objetivo evaluar la dificultad de inclusión de niños con autismo en un medio de educación ordinaria y la eficacia de las normas utilizadas en la implementación de clases de Unidades de Localización y de Integración Escolar (U.L.I.S.) para niños diagnosticados, en terapia con enfoque múltiple.

Palabras clave: Autismo, Familia, Acompañamiento, Inclusión, Normas.

Abstract

Interest in France for the inclusion of children with disabilities, in the specific case of autistic children, now called Spectrum Autistic Disorders (T.S.A.). In the field of psychoanalysis, and in pedagogy, the concept of school inclusion in the classroom all children with disabilities requires analysis of the epistemological differences these two disciplines. This article aims to evaluate the difficulty of inclusion of children with autism in regular classes and the effectiveness of the norms used in the creation of special classes for children diagnosed, in multiple focus therapy.

Keywords: Autism, Family, Accompanying, Inclusion, Norms

Recibido: 21/11/2016

Enviado a árbitros: 01/12/2016

Aprobado: 17/05/2017

Introducción

En estos últimos años, en Francia, se han puesto en obra una multiplicidad de medidas para el proyecto de una Escuela inclusiva. Es de suma importancia analizar los métodos de acompañamiento de las familias y privilegiar la globalidad del sistema escolar para el logro de la adaptación y de la inclusión de los niños en situación de discapacidad en edad escolar. El análisis de la definición de niños diferentes permite una evolución hacia nuevos significantes compatibles con visiones humanistas, comprensivas y tolerantes de una definición más extensa que incluya en su análisis las diferencias: la social y la de inserción.

Este artículo tiene como objetivo señalar la dificultad de escolarización, en un ciclo ordinario, sobre todo en el caso del autismo, de alumnos con trastornos invasivos del desarrollo (TED), de acuerdo a la clasificación del DSM4 (Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux, 4 ème Edition), también llamados (TEA) trastornos del espectro autista, nueva clasificación DSM5 (Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux, 5 ème Edition), abarcando de esta manera las diferentes variantes en el campo específico del autismo.

La voluntad de escolarización de todos los niños en situación de discapacidad crea controversias en el terreno de la enseñanza, de la investigación y en los grupos de padres que defienden los derechos de la persona con discapacidad. La coordinación del trabajo entre el terapeuta y el pedagogo es indispensable para el logro de una buena inclusión escolar. Este es el caso desde hace muchos años de países como el Canadá, C.O.P.H.A.N. (1999) y en Francia, de acuerdo a la ley del 11 de febrero de 2005, por la igualdad de los derechos, de la oportunidad y de la participación de la ciudadanía de personas discapacitadas, que favorece la integración de todos los niños en clase con currículo ordinario.

Esta ley se compone de 101 artículos, da lugar a la redacción de más de 80 textos de aplicación y define la discapacidad de la siguiente manera : Constituye discapacidad, en el sentido de la presente ley, toda limitación de actividad o de restricción a la participación de la vida en sociedad experimentada en su entorno por una persona en razón de una alteración substancial, durable o definitiva de una o de varias funciones físicas, sensoriales, mentales, cognitivas y psíquicas, de una polidiscapacidad o de un trastorno de salud invalidante (Ley de 2005, N° 2005-102 por la igualdad de los derechos y de la oportunidad, la participación a la vida civil de personas discapacitadas, votada el 11/02/2005).

El niño con autismo se encuentra con muchas dificultades en la clase con currículo ordinario, y salvo en casos particulares, el funcionamiento de la clase misma debe adaptarse a la singularidad de este niño, a la limitación de las relaciones sociales que necesita, así como a la reducción del lenguaje expresivo, ya que su sensibilidad no es la misma que la de los otros niños en la clase de un currículo ordinario. Del mismo modo, los comportamientos estereotipados, la agresividad en algunos casos particulares o la extrañeza de respuestas y la vulnerabilidad con respecto a su entorno requieren una reflexión especial del equipo docente.

Para que la inclusión pueda lograrse deberían reducirse al máximo los inconvenientes por los que pasa este niño en comunidad en lo particular y en lo general, deben tenerse en cuenta los otros niños de la clase con los que pueda crear lazos. El autismo abarca todos los niveles de inteligencia, es lo que demuestra la American Association (1996), en el caso de algunos niños autistas deficientes en el plano cognitivo, estos suelen tener un talento excepcional en materias como la música, el cálculo o el dibujo. Sin embargo, la escolaridad inclusiva de niños con autismo en Francia no es fácil ya que estos niños necesitan una atención especial de los

profesionales de la infancia, estos últimos deberían alcanzar el nivel de formación necesario para atender este tipo de afección, el acceso a la formación es una dificultad mayor.

Ciertas terapias comportamentales requieren la colaboración de los padres, sobre todo en el caso de los autistas que presentan un déficit neuronal. La experiencia del tratamiento de niños con autismo nos alerta acerca de lo imprescindible que resulta la contribución y la implicación de los padres, a veces dejados de lado, en el acompañamiento escolar del niño. Es conocido el rechazo que sufre el psicoanálisis en Francia con respecto al tratamiento del autismo, clasificado este último, desde siempre en el terreno de las psicosis.

Las teorías comportamentales utilizadas actualmente en U.S.A. y en Europa, el método TEACH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) y ABA (Applied Behavior Analysis), al implicar en el tratamiento a los padres, validan sin saberlo, y en su oposición al psicoanálisis, la posición que tenía ya el psicoanálisis en sus orígenes, por supuesto en un polo opuesto y en un discurso muy diferente al analítico. Los pioneros del Movimiento de Pedagogía y psicoanálisis, 1908 - 1937 (Milhaud -Cappe, 2007), cuyos psicoanalistas fundadores son Anna Freud, August Aichhorn (Aichhorn, 1973), Hans Zulliger (Zulliger, 1930, 1972, 1969) y el pastor Pfister (Roudinesco, 2014) proponían una presencia de los padres en el acompañamiento y el estímulo del niño a través de su método pedagógico.

El rechazo al psicoanálisis como posible cura del autismo nace del reproche que se le ha hecho a Bruno Bettelheim (Bettelheim, 1975, 1969, 1988) con respecto a la culpabilidad que este psicoanalista habría reforzado en las madres de niños con autismo. Una variedad de métodos se experimenta con estos niños con el fin de obtener su integración en clases especiales, sin

embargo, la adaptación pedagógica requerida exige una formación adecuada del personal acompañante, una prevalencia del tratamiento posible y un acompañamiento a largo plazo. En estos casos, únicamente el uso de la mediación pedagógica es insuficiente.

La instrucción constante que preconizan algunos pedagogos actuales para la obtención de la autonomía, de la exploración, del insight, es sin duda importante, pero el logro de la adaptación en vista de la obtención del aprendizaje puede producir estragos. La clase de currículo ordinario no cuenta con las condiciones necesarias para recibir al niño con autismo. Es imprescindible que los asistentes de vida escolar sean formados en función de la aceptación de la singularidad de este niño y de su diferencia.

Sin duda esta experiencia debería garantizarse teniendo en cuenta la comunidad y el medio cultural del niño, en la que crece y en la que habita. La pedagogía de la inclusión, que comienza en la década del 70, prefiere el concepto de inclusión a aquel de integración. El concepto de integración evoca una exclusión anterior a la escolarización ya que valida la necesidad de integrar al sujeto-niño en su propio entorno. En cambio, el concepto de incluir es más extenso y excluye toda forma de rechazo.

La singularidad de una atención personalizada en el caso de niños con autismo es imprescindible. La necesidad de un acompañamiento individual que comience al principio de la primera infancia hace más fácil la entrada al curso preparatorio y a una clase especial (U.L.I.S.) que tenga en cuenta la historia individual del niño, es decir, lo que en psicoanálisis llamaríamos la anamnesis del sujeto-niño. Aunque se hable de un retardo en el advenimiento de la palabra, la madre o sustituto le habla al menos desde el momento del nacimiento, cuando no lo hace desde

que el bebé está ya en el vientre materno. No pasa todo sólo por la adaptación al medio escolar ordinario.

Ciertos programas comportamentales (Schuessler, Parquet, 2003) que preconizan la integración en la clase ordinaria solicitan la adquisición de objetivos, como la capacidad de atención en la tarea requerida, la comunicación, la socialización, la autonomía personal y la respuesta a las consignas del grupo. El método comportamentalista, como base de la integración, es objeto de reservas desde otras orientaciones pedagógicas.

El objetivo de nuestro trabajo es de dilucidar las controversias y evitar un quiebre en la reflexión. Esto último se produjo en Francia sin favorecer el progreso de la investigación científica y pedagógica, más bien al contrario, esta situación ha bloqueado un posible proyecto en la Educación Nacional. El psicoanálisis, que ha sido durante mucho tiempo la práctica privilegiada del autismo, ha sido descartado por una de las asociaciones de padres que prefiere las hipótesis orgánicas del autismo. Sin embargo, se ponen en obra en la región parisina experiencias de Unidades Pedagógicas con la idea de un psicoanálisis con un enfoque múltiple, es decir, la condición indispensable para el logro de la adaptación es la introducción de útiles pedagógicos conformes al nivel intelectual del niño con autismo.

En el caso del autismo de nivel alto (Asperger, DSM4) el acondicionamiento del aprendizaje es menos engorroso, en cambio, la inclusión social permanece problemática si se considera esta patología de manera específica (Grandin, Panek, 2014). El acompañamiento personalizado por un educador o por una asistente de vida escolar (A.V.S.) del niño con autismo es apreciado para el logro de la tan buscada inclusión escolar. Sin embargo, la formación de los maestros no es fácil ya que se requiere un conocimiento de la singularidad del niño con autismo,

así como la consideración de la multiplicidad de variaciones de esta afección y no únicamente una mediación pedagógica.

El esfuerzo del trabajo conjunto en la educación de la escuela pública, de los participantes asociativos, educadores especializados y de la Asociación de padres es la base para poner en marcha un proyecto de colaboración entre educadores, docentes de la escuela y padres del niño con autismo. Dos temáticas mantienen la polémica alrededor de la escolarización en clase con currículo ordinario del niño con autismo: la etiología orgánica por un lado y la enfermedad mental por el otro.

El debate se ha centrado entre el autismo como enfermedad, o el autismo como discapacidad (Golse, Delion, 2010). En Francia, el análisis del problema comienza a partir de la noción de discapacidad que connotando implícitamente la idea de una lesión neurológica y el impedimento de ejercer una función, un impedimento que se asocia directamente con una reeducación o una rehabilitación y que intenta paliar una dificultad a través de la adquisición de una estrategia compensatoria. La estrategia compensatoria es también social ya que significa un subsidio económico para los sujetos en situación de discapacidad de la parte del Estado.

Esta reparación económica de la parte del Estado es analizable en el caso de la Salud Mental de una manera diferente a la situación de discapacidad por lesión orgánica. La dificultad del tratamiento no es sólo pedagógica, ni es sólo un problema reeducativo ni sólo terapéutico. Sería un error considerar el problema únicamente de manera preventiva. Si la escuela acompaña la inserción del niño durante la primera infancia, la estimulación temprana resulta una ayuda más valiosa para el niño, pero también ayuda al personal que interviene en su entorno, evitando de este modo la exclusión de la escuela al comienzo de la escolaridad.

Esto implica también una visión global del problema, no sólo focalizado en un único eje o de un sólo punto de vista del pensamiento. Evitar la exclusión escolar es en sí una manera preventiva sobre todo en el momento de la adolescencia. La importancia de un trabajo conjunto del personal asociado a la escuela encargado de la inclusión de todo niño con discapacidad es fundamental para la obtención de una educación y de un aprendizaje que tengan en cuenta la singularidad de cada niño; la presencia de alumnos con diferencias escolares, culturales, étnicas refleja el contexto del mundo exterior más allá de los muros de la escuela. La escuela inclusiva, una voluntad universal y democrática. La escuela inclusiva (Stainback, 1990), su proyecto, no se reduce a un cúmulo de conocimientos o a un abordaje del problema sólo a través del modo disciplinario. La escuela inclusiva recibe a todos los alumnos del barrio o de la comunidad en un grupo-clase de su edad, independientemente de su particularidad.

La escuela inclusiva está fundada en los valores de la justicia social, incentiva la formación de los enseñantes, de la investigación y de la reflexión pedagógica. En el caso específico del niño con discapacidad, la escuela inclusiva se caracteriza por los esfuerzos desplegados evitando una estructura segregatoria, buscando una participación asociativa que permita, a la escuela con currículo ordinario, recibir a todos los alumnos, es decir, también a aquellos que estén en una situación de discapacidad. La educación inclusiva se interesa a todos los alumnos y a las diferencias existentes entre ellos. De alguna manera, su finalidad es que estos alumnos sean valorizados y reconocidos en el seno de situaciones escolares compartidas. Este tipo de educación adopta una actitud diferente con respecto al Saber. Implica una diversidad de valores y establece los caminos necesarios para llegar a la aceptación de una alteridad. No se trata de un absoluto, sino de saberes, múltiples y variados.

Crecer en la escuela es una dimensión psíquica y pedagógica. La inclusión de un niño en situación de discapacidad, sin considerar su singularidad, es un riesgo mayor que se corre y que puede reforzar paradójicamente la exclusión, produciendo en el niño el fracaso en lugar del logro a la integración en una clase con currículo ordinario. Crecer es una cuestión social y no sólo biológica, cada etapa de la vida tiene sueños e ideales. Sin embargo, la realidad es contradictoria y la buena intención de la documentación, los objetivos de la educación no coinciden necesariamente con la realidad, más allá de todo análisis sociológico. Poder crecer en la escuela, permitir el crecimiento, es una responsabilidad de los adultos con respecto al niño ya que todo niño depende del Otro.

La escuela tiene sus misiones específicas, nos sitúa en la problemática de la instrucción para todos, en su rol principal. Entonces, crecer pertenece a la educación y no a la escuela. La escuela no puede, ella sola, lograr el crecimiento del niño en situación de discapacidad pero puede suministrar las condiciones de inclusión en la clase especial u ordinaria, y puede además, favorecer los lazos sociales del niño con dificultad así como ofrecerle las condiciones necesarias para crecer, rodeado de otros niños y evitando el aislamiento, dándole las mismas oportunidades y derechos que tienen otros niños.

Crecer psíquicamente requiere la presencia esencial del otro, ganar en autonomía es indispensable para el niño con autismo, pero la dependencia en la infancia, es tan necesaria como lo es la autonomía en el momento de separación de la madre, la evolución depende del progreso de cada niño en particular. El acompañamiento del niño con autismo implica etapas de progreso y etapas de regresión. En otros tiempos, todo niño que se denominaba alienado, inadaptado, discapacitado mental, con trastornos del carácter presentaba en la realidad una dificultad de

adaptación a la sociedad. La Alienación es el resultado de la influencia de la sociedad sobre el cuerpo del sujeto y la manera en la que el sujeto puede regular sus necesidades y deseos.

Según Françoise Dolto (Dolto, 1989) esto lleva al sujeto a un resultado que lo «priva de la creatividad ». El fracaso escolar está ligado a un desacuerdo con un código habitual normativo. La dependencia del Otro al comienzo de la vida es indispensable, si este lazo primario no ha podido, por multiplicidad de razones, ser elaborado y restaurado, será el trabajo conjunto de los profesionales de la infancia y el acompañamiento ofrecido al niño a lo largo de toda la enseñanza que reemplazará a ese Otro ausente, al Otro simbólico, como un trasplante que reemplaza a esa falta del Otro por una figura de un sustituto en la realidad o de una manera fenomenológica.

Se podría hablar de encarnación del Otro que sostiene y acompaña al niño autista. Esto lo ayuda a crecer ya que todo sujeto-niño presenta una vulnerabilidad. Contrariamente al acompañante psicólogo-educativo conductualista que introduce lo educativo en el lazo transferencial, el psicoanalista evitará la circulación, al interior de este lazo, de algo de su inconsciente, de eso de lo íntimo que le pertenece, de lo contrario el riesgo de intrusión sería mayor. Este Otro que no ha existido en los comienzos de la vida no se asimila como una copia conforme al niño con autismo. Al contrario, en la transferencia, el Otro trasplantado estaría más del lado del simulacro deleuziano (Deleuze, 1973).

Se trata de un trabajo transferencial con el Otro más que de querer hacer como el Otro. Es indiscutible que el niño con autismo necesita una estimulación temprana, luego del análisis del diagnóstico, una psicoterapia individual y un espacio de palabra para los padres se hace imperativo. La vulnerabilidad no es una debilidad sino lo que constituye al ser humano.

Creer, como señalaba en sus textos Mireille Cifali (Cifali, 1994; Cifali et Moll, 1985), es el resultado también de afrontamientos, de dificultades y de conflictos. Creer psíquicamente significaba para Heinz Hartmann (Hartmann, 1996) preparar al sujeto en un espacio libre de conflicto, este no es el caso ni de la pedagogía ni del psicoanálisis ya que ambos incluyen la noción de conflicto en el interior de su teoría y en el fundamento de su práctica. Aunque un niño para aprender necesita desligarse de la mayor parte de su carga pulsional, esto significa también que necesita una investidura libidinal para aprehender el objeto de saber, artístico o básicamente cognitivo.

Es el caso de la pulsión epistemológica descrita por Ana Freud (Freud, 1951; Freud, 1968; Freud, 1994) al inicio de la latencia infantil. La latencia de la sexualidad infantil coincide con la edad del niño en la que comienza la escolaridad y el aprendizaje de la lectura. Las pulsiones se entierran y son dejadas en estado latente como resultado de la represión en el inconsciente del niño gracias a la resolución del conflicto edipiano que ejerce de este modo una limitación pulsional. Diferenciamos el Ideal de la latencia y la latencia misma de la sexualidad infantil del niño, estas nociones pueden resultar un mito si se hace una amalgama entre las dos.

Todo niño, como todo adulto, presenta síntomas en el transcurso de su existencia, la exigencia que ejerce la escuela y el crecimiento de nuestra sociedad ajetreteada agita también al niño. Como se sabe, todo niño absorbe la angustia de los padres. Si se tiene en cuenta la pequeña anomalía del « niño normal », así se refiere Ana Freud cuando habla de niño escolar, la escolarización del niño en situación de discapacidad necesita un análisis que tenga en cuenta clínicamente la singularidad de cada niño.

Según Freud, es la autoridad, diferenciada del autoritarismo, la que regula el crecimiento psíquico, es un elemento indispensable ya que requiere un renunciamiento pulsional en el niño; es decir, la entrada a la latencia de la sexualidad evocada anteriormente considerando, los valores necesarios de respeto y de la aceptación de la diferencia del Otro, se basa no sólo en la educación sino en la represión inconsciente.

El educador y el pedagogo pueden influenciar a un niño a través de su acción en el campo de la educación, asimismo el terapeuta, el fonoaudiólogo, el psicomotricista o el psicopedagogo. Es sumamente importante, en la clínica con niños, considerar esta influencia directa sobre el niño a través de nuestra presencia, ya que se lo predispone a lo que somos y a lo que hemos sido en el lazo transferencial. Según Freud no deberíamos influenciar al otro a través de nuestros ideales sino producir el lugar propicio para la propia construcción del presente y no tanto en función de los ideales del adulto. Otra cosa importante que habría que tener en cuenta con el niño es la perturbación libidinal sufrida en el período de la latencia de la sexualidad infantil, la concentración de la atención en una tarea cognitiva disminuye.

Sin embargo, ciertos niños pueden tener unidades de competencia de acuerdo a la capacidad y la disponibilidad de cada uno; se trata de una singularidad y no de un Universal. Esto es primordial para una pedagogía de la inclusión y por consecuencia una orientación del niño en inclusión en una clase con currículo ordinario, la inclusión sería más un proceso que un fin en sí mismo. No se puede pensar al niño como una categoría Universal, ni adjetivar el concepto de niño en el campo de la Salud Mental, ni en el de la pedagogía, cada niño es un sujeto único, en su diversidad, y en el seno de la diferencia. El proyecto con este niño es siempre individual y no generalizado. Sufrir no impide el crecimiento, pero la manera en que los adultos se hacen cargo del sufrimiento del niño le evita la repetición del abandono, es el caso específico

de familias « sustitutas », así como el medio escolar que podría transformarse en un tutor, permitiendo soportar en el otro la situación del abandono y así transformarse y crecer.

La aceptación del conflicto psíquico en el niño con trastornos de salud mental es importante en el sentido que debería reenviarnos, como profesionales de la infancia, a nuestra propia vulnerabilidad, a nuestros sufrimientos, y a nuestra propia infancia, evitando de este modo un análisis basado sólo en el rendimiento y en la competencia profesional. Esta competencia implica la inclusión de lo humano y no sólo una formación de manager escolar. Por supuesto es necesario una profesionalización en el trabajo con la primera infancia, conjuntamente con un equipo pluridisciplinario y aceptando la noción de conflicto, tanto en la pedagogía como en el psicoanálisis.

El caso específico del autismo y el proyecto de inclusión

Basándonos en nuestra experiencia durante más de 20 años de acompañamiento en un Centro Médico Psico-Pedagógico de la Región Parisina se constata que estos niños no saben traducir el código del Otro, ni tampoco su propio estado mental. Cierta número de comportamientos, conductas escolares o actitudes no corresponden a los intereses del grupo-clase. Esto necesita una participación gradual en los juegos, de estos niños, que suponen una interacción implícita.

Algunos de estos niños rechazan los contactos sociales dentro de un código unificado por el resto de los otros niños. Estos niños tienen otra manera de presentarse y es bastante frecuente un contacto extraño que pueden emprender con los otros pares de la clase, ya que utilizan poco los códigos de uso general. Esto argumenta la necesidad de tomar en cuenta la especificidad de

cada niño con trastornos invasivos del desarrollo ya que es difícil la clasificación en la clínica debido a una necesidad de diagnóstico diferencial.

Con respecto a la alteración cualitativa en la comunicación verbal debe tenerse en cuenta la falta de comunicación no-verbal. Existen tanto niños verborrágicos, como niños con mutismo. Si algunos niños no poseen el lenguaje, no es el caso del Autismo de Asperger (de alto nivel), también hay que considerar las expresiones metafóricas y el discurso literal, en este último caso de autismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy estimulante. En el caso manifiesto de la perturbación de la lengua lexical se observan ecolalias, repetición de frases o de palabras, así mismo, se observa la utilización de pronombres « tu » en lugar de « yo », o inversión pronominal.

Una característica en algunos niños con autismo es la percepción sensorial, tanto auditiva, como táctil o visual. Si bien un análisis de esta descripción es importante, nos parece necesario no caer en una pura descripción y por el contrario pensar la afección autística en cada caso en particular. En las sesiones individuales de niños con autismo se puede observar, en la construcción de juegos didácticos como rompecabezas, que el niño de la escuela ordinaria puede construir el modelo partiendo del pensamiento global, en cambio, el niño con autismo se concentra en cada pieza para obtener el ensamblaje y no en el modelo. Encontramos de esta manera, el resultado de un pensamiento en detalle en detrimento del pensamiento en formas.

Esto podría ser importante para perfeccionar la situación educativa y pedagógica utilizada para el niño con autismo. Para concluir esta enumeración, el niño con autismo necesita un espacio de confianza ya que es muy sensible a los cambios de sala, de horarios, y a los rituales de entrada y salida de la clase, igual en el caso de la sesión de su terapia. Es importante insistir en la

necesidad de reducción de los elementos de incertidumbre en este tipo de niño. Toda consigna como « correr más rápido », « saltar más alto » requiere una significación, de esto resulta la importancia de hablarle para estructurar su mundo y darle un entorno que lo contenga para no acrecentar su angustia.

El tipo de evaluación específica es muy importante ya que el ritmo de adquisición y de evolución del niño con autismo no concuerda con los útiles de la evaluación Standard. Esto último le permite más fácilmente una adaptación a un programa especial de integración en distintas materias de la de la clase con currículo ordinario y en una clase U.L.I.S.

La norma escolar y la normativación en las Ciencias Sociales es uno de los riesgos de generalización de la afección autística. La práctica no puede separarse de la teoría, lo opuesto tampoco. El sentido de la Norma y de lo Normal en las Ciencias Humanas implica el análisis de los criterios de políticas de adaptación al medio escolar del niño en situación de discapacidad. Esto es necesario para que la escuela inclusiva no sea únicamente una inclusión física, sino la garantía del acceso a la escuela de cada niño en edad escolar, facilitando de este modo, los derechos y las oportunidades del éxito escolar.

Por otro lado, es importante considerar la relación entre normalidad y generalidad. La Norma, del latín *Nòrma*, *aquadra*, *regola*, *Modello*, influenció a la pedagogía que después de la Revolución Francesa se transformó en un modelo pedagógico. El siglo XIX define el modelo escolar y el estado de salud orgánica basándose en lo Normal. Según Georges Canguilhem (Canguilhem, 1966) esta exigencia de racionalización está presente ya en la política, en la economía y así se llega a una normalización en el uso de las normas. La normalización es la expresión de un conjunto de expresiones colectivas que se formula como un bien singular. En el

caso preciso de la educación, la normalización es la relación a un objeto o a un hecho dicho normal que está en relación con una norma externa o inmanente.

Lo normal multiplica la regla, al mismo tiempo que la indica. Indica aquello que escapa a la norma y la norma valida su sentido en la medida que posee un valor exterior que designa aquello para lo que sirve y la rectifica obteniendo un valor de Ley, es el caso de la función jurídica. En el terreno de la evaluación, lo preferible no es lo indiferente sino lo detestable. De esta manera Canguilhem define la idea de norma como un modo de unificación de una diferencia y prefiere una relación no de contradicción con la norma sino de polaridad y de inversión.

Una norma estética, puede transformarse en política o en ética. Esto significa la inversión de la lógica, de esta manera las normas se refieren a valores. Concebir la definición de la adaptación a la sociedad como norma que viene de una exterioridad es considerar toda acomodación a la sociedad como un Bien, es decir, como un ideal de Bien. La conclusión a la que llega Canguilhem en *Les nouvelles réflexions* (1963-1966) acentúa una novedad: el interrogarse acerca de las normas en el terreno mismo en el que se aplican. De este modo Pierre Macherey (Macherey, 2009) destaca el esfuerzo de Canguilhem para pensar la norma en términos de normatividad y no como normalidad. Esta concepción de la norma caracteriza su texto *Essai* de 1943, pero esto se modifica en su texto de 1963.

La manera en la que Canguilhem piensa las normas y la relación entre ellas implica lo vital y lo social, no se las reduce a un determinismo casual unilateral. Michel Foucault también dedicó su trabajo de investigación a la imagen en lo social del individuo corregible. Desde un punto de vista genealógico de la anomalía y del individuo anormal, Foucault define esta figura

del siglo XVIII, el individuo a corregir aparece como el conflicto en el seno de la familia, la escuela, el atelier, la calle, el barrio, la iglesia, la policía.

En el siglo XIX Foucault señala como lo incorregible al resultado del saber sobre las técnicas pedagógicas, de las técnicas de educación colectiva, de formación de aptitudes. En cambio el siglo XX se caracteriza por la psiquiatrización generalizada del niño. La infancia y el infantilismo de la conducta son el objeto de estudio de la psiquiatría basado en un desequilibrio del estado de normalidad, sin ser un proceso patológico de la enfermedad como lo era hasta ese momento.

Foucault señala de qué manera la familia y la sexualidad del niño, precisamente el cuerpo de este último es el centro de interés de intervenciones médicas y educativas. Este « niño incorregible », indisciplinado será observado de un modo casi banal en el seno de la familia y en el espacio público. Foucault ve en el siglo XIX un intento de despatologización y un pasaje a la corrección que dará lugar a la prevención. La constitución de una nueva nosografía marca el pasaje de la clasificación de la noción de anomalía a la noción de síndrome de trastornos y se hablará entonces de términos de trastornos invasivos, del desarrollo, del comportamiento, es decir, se pone el énfasis en el entorno, en lo exterior al sujeto que toma un lugar preponderante, o en términos de desarrollo y evolución.

En cambio en la clínica es insuficiente el análisis en términos descriptivos, los factores no pueden describirse únicamente de causa a efecto. Es necesario enfocar la reflexión paso a paso y caso por caso. Una evaluación prescriptiva interrumpe la riqueza de la clínica y no es suficiente para despertar en el niño el deseo al aprendizaje. Existe un tiempo necesario para obtener resultados positivos.

La acción en el terreno del psicoanálisis y en el de la pedagogía coinciden con la necesidad de un tiempo para el logro de la evolución de los aprendizajes de todo niño y en la confianza mutua entre el niño y su terapeuta, de los objetivos de integración, en el límite de lo normal y lo patológico. Por esta razón, las lecturas de Canguilhem y Foucault son necesarias, todo proceso normativo en la educación del niño no debería reducirse a normas establecidas con el sólo objetivo de prescripción y con el único fin de hacer entrar al niño en situación de discapacidad en una clasificación o un tipo Ideal.

Conclusión

Luego de la noción de integración desarrollada en Francia con motivo de la ley de 1975 que daba la prioridad a la escolaridad en la escuela ordinaria, la noción de integración presentó sus límites, la diferencia entre la integración y la escuela inclusiva se refiere a una lógica diferente. El proceso de escuela inclusiva es lo inverso de la integración, el niño forma parte del ciclo ordinario y es la escuela la que debe organizarse para responder a la necesidad de los alumnos en dificultad.

La inclusión de niños con autismo en las clases de integración escolar (C.L.I.S.S.) o actualmente llamadas unidades localizadas pedagógicas (U.L.I.S.) requiere una atención especial de la singularidad del niño llamado en situación de discapacidad. Por su especificidad, el niño con autismo necesita un acompañamiento particular de la parte del personal multidisciplinario que requiere una formación especial y específica. Esta inclusión escolar es benéfica para el niño con autismo ya que se comprueba una mejoría de los lazos sociales y evita su aislamiento.

El aislamiento es una de las causas del fracaso de la escuela inclusiva en las zonas de educación prioritaria. La estimulación constante que comienza en la pequeña infancia, progresiva

y no intempestiva logra resultados positivos. Pero en algunos casos, la tentativa de inclusión en el aula es únicamente física más que social o pedagógica. Esto crea una segregación del sistema fomentando la educación elitista.

La enseñanza de la escuela con currículo ordinario no está preparada para recibir al niño diferente. Si bien la Escuela de la inclusión tiene como objetivo estructurar el sistema escolar y responde a las necesidades de cada niño, esto exige una cantidad de docentes motivados para recibir a este tipo de niño y por otra parte la inversión económica en la formación del personal especializado en el terreno del autismo necesita más desarrollo. Los docentes deben conocer las especificidades del autismo para poder proponer al niño la situación propicia y la pedagogía en relación al aprendizaje en el grupo-clase. Esto implica una modificación profunda de las políticas en salud mental y de la Educación del estado público.

La escasez de formación de los docentes es un problema que impide aumentar las clases U.L.I.S. a pesar del trabajo que realizan algunas asociaciones y de lo que recomienda el Forum Mundial de la Unesco (Incheon, Corea, 2015), lamentablemente el esfuerzo resulta insuficiente. La consideración de la singularidad de cada niño con autismo requiere un período de diagnóstico, pero este paso exige un trabajo clínico de las minorías y no una generalización o una adjectivación del niño con discapacidad. El mero intento educativo no es suficiente con niños con autismo ya medicados como psicosis graves.

Lamentablemente todo niño con autismo no puede tener su lugar en la clase, sería un modo de maltrato para el niño y una ilusión incumplida para los padres intentar una inclusión en esas condiciones. Por falta de lugar en las estructuras especiales de cuidado para este tipo de niños, algunos niños con autismo se encuentran en internados no especializados. La inclusión

escolar es lo más difícil de obtener ya que solicita un lazo permanente entre la instauración de una Norma Universal Ontológica y la aplicación de las normas en plural, así como la interacción entre ellas, pero por otro lado es necesario detenerse en el estudio de nuestra relación al Otro (Universal) y a los otros, es decir a nosotros mismos y con ese otro que nos habita, en la reciprocidad inmanente de lo humano.

Referencias

- Aichhorn, A (1973), *Jeunesse en abandon, Verwahrloste Jugend* (1925), Toulouse: Privat.
- Bettelheim, B (1974). *Un lieu où renaître, título original, A home for the heart*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Bettelheim, B. (1969). *La forteresse vide, título original, the empty fortress. Infantile autism and the bird of self*. Paris: Editions Gallimard.
- Bettelheim, B. (1987). *Pour être des parents acceptables, título original, A good enough parent* (1988), Paris: Editions Robert Laffont.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, Paris: PUF.
- Cifali, M. (1985). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris: PUF.
- Cifali, M. y Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris: Dunod.
- Deleuze, G. (1973). *Logique du sens*, Paris: Les éditions de minuit.
- Dolto, F. (1989). *L'échec scolaire*, Paris: Ergo Press, Pocket.
- Freud, A (1951), *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris: PUF.

Freud, A. (1968). *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*. Toulouse: Privat éditeur.

Freud, A. (1994). *Les conférences de Harvard*. Paris: PUF.

Golse, B. y Delion, P. (2010). *Autisme, états de lieux et horizons*, Paris: Erès.

Grandin, T. y Panek, R. (2014). *Dans le cerveau des autistes*, Paris: Odile Jacob.

Hartmann, H. (1996). *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation*. Paris: PUF.

Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault la force de Normes*. Paris: La Fabrique Éditions.

Manuel diagnostique et Statistique des troubles mentaux (1994-2000), DSM, 4ème édition, Paris: Masson.

Manuel diagnostique et Statistique des troubles mentaux (2013), DSM5, 5 ème édition, Paris: Masson.

Milhaud Cappe, D. (2007). *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique* (1908 -1937), Paris: Vrin.

Roudinesco, E. (2014). *Sigmund Freud en son temps et le nôtre*, Paris: Seuil.

Schuessler y Parquet (2003), in Poirier N, Paquet A, Giroux N, Forget J., L'. *Inclusion scolaire des enfants autistes*, *Revue de Psychoéducation*, volume 34, 2005.

Zulliger, H. (1930). *La psychanalyse à l'école*. Paris: Flammarion.

Zulliger, H. (1972). *L'angoisse de nos enfants*, Mulhouse: Editions Salvator.

Zulliger, H. (1969). *Le jeu de l'enfant et sa dynamique de guérison*, Paris: Bloud & Gay

Graciela Trabajo:

Post-doctorado Universidad Paris Diderot, Paris VII, adscrita al laboratorio de Psicoanálisis y Medicina. Doctorado de excelencia de Psicopatología e investigaciones psicoanalíticas, tesis defendida el 22 de enero de 2014: El Otro y el otro en la clínica con niños, Psicoanálisis y Pedagogía. Master 2 de investigaciones, Psicosis y estados límites (2007). D.E.S.S. Universidad Paris XIII (1994). D.E.A de filosofía Universidad Paris VIII (1992). Asistente en la cátedra de Psicóloga clínica, Universidad de Rosario, Argentina (1989).