

El proceso de integración de personas autistas en el contexto escolar

Fabio Buriticá Trujillo*

Fecha de elaboración: febrero de 2004

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2006

Resumen. Se abordan los interrogantes más frecuentes que se formulan los maestros ante la tarea de animar procesos de integración escolar de sujetos aquejados por aquello que, desde perspectivas médicas, siquiátricas y psicológicas se nombra como autismo. A partir de la consideración del autismo como una problemática fundamentalmente cultural, se insinúan respuestas a tales preguntas desde la perspectiva de la integración social, a la cual deben subordinarse la integración cognitiva, emocional y corporal. El texto termina con el testimonio de un padre cuyo hijo fue beneficiario del proyecto de casa-taller para adolescentes autistas, creado y autogestionado por padres y madres de estos adolescentes, donde se asume como valor fundamental la lucha por la integración social de sus hijos, de la cual la integración a los contextos escolares es solo uno de sus componentes.

Palabras clave: integración, autismo, escuela, contextos.

The process of integration of the autistic people in an educational context

Summary. The most frequently asked dilemmas around the goal of stimulating the process of educational integration of the subjects who, from the medical point of view, from the psychological and sociological perspective are described as autistic. Parting from the point of view that defines autism as a mainly cultural dilemma, one tries to answer such questions from the perspective of a social integration, which should go along with a cognitive, emotional and body integration. At the end of a text a testimony of a father is given, whose son participated in a workshop for autistic youngsters. The workshop has been prepared and organized by the autistic youngsters' parents where a struggle for a social integration of their children is a fundamental drive, where an integration with a social context is only one of its components.

Key words: integration, autistic, school, context.

La propuesta de integración de sujetos clasificados como "autistas" a los contextos escolares genera, en las personas que de una u otra manera están real o potencialmente comprometidas en los procesos tendientes a su logro, una serie de preguntas que giran en torno al carácter de ese ser "extraño"; a los comportamientos que despliega; a las formas adecuadas de interacción con él; a los logros que, dentro del marco de la escuela, puede alcanzar; a los modos como deben evaluarse sus potenciales progresos; a la manera de registrarlos y hacerlos visibles; y a las competencias técnicas y cualidades personales que deben poseer aquellas personas responsables, directa o indirectamente, de su proceso de integración.

Consideramos importante que estos interrogantes tengan un espacio y un tiempo para su formulación, elaboración y posible resolución, por parte de los directamente implicados en los procesos de integración, como condición indispensable para que el proceso pueda iniciarse, sobre una base mínima de confianza en su posibilidad.

Pretendemos facilitar la tarea formulando las preguntas más frecuentes que generan este tipo de retos, y las respuestas que nuestra práctica con población aquejada por procesos y estados "autísticos" nos permite sostener.

Tanto las preguntas que formularemos como sus respuestas no agotan todas las posibilidades del interrogar

* Psicólogo, Universidad Nacional. Sicoanalista. Centro de Integración Familiar La María, Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). Profesor Facultad de Publicidad y Mercadología, Universidad Central. fabio@bunitica@hotmail.com

ni del responder, configurándose, más bien, como un dispositivo que permite que sean completadas con otros interrogantes y con otras respuestas.

¿Qué es un niño autista?

Un niño autista es una persona que desde el momento mismo de su nacimiento, o durante los primeros treinta y seis meses de vida, ha empezado a presentar un desarrollo emocional, cognitivo y corporal diferente a los demás niños que hemos conocido.

Esta diferencia se ubica, fundamentalmente, en la imposibilidad que muestra para entablar relación o comunicarse, por cualquier medio, con las personas más cercanas, como son su madre, su padre u otros familiares y allegados. Por regla general su comportamiento extraña tanto que llama la atención, de manera casi inmediata, de aquellas personas que, de una u otra manera, han estado en contacto con niños que no presentan este tipo de trastorno.

En algunas ocasiones sus padres se demoran en reconocer las dificultades de su hijo, tal vez como una forma de defenderse de lo que ya presienten. En la mayoría de los casos dicho trastorno es confundido con otros. Se cree, entonces, que el niño es sordo, pues no responde a los llamados ni parece interesarle el lenguaje de los adultos o niños que lo rodean; o que es mudo, pues, en ocasiones, produce sonidos inarticulados; que sufre de alguna enfermedad orgánica extraña, pues a veces reacciona con llanto inmotivado, y en otras expresa sus emociones con risas y carcajadas que no parecen responder a contexto alguno que las motive.

Muchas veces se considera que el niño ha sido poseído por algún espíritu maligno o que ha sido víctima de algún maleficio, para los cuales se ensayan exorcismos y otros tipos de prácticas populares tendientes a dar con la *contra* del "mal".

Posteriormente, cuando la familia se ve obligada a consultar a especialistas, ya que el trastorno no desaparece espontáneamente como fruto del proceso de crecimiento del niño, se espera que le sea diagnosticada alguna enfermedad orgánica o neurológica, como producto de la cual el niño pueda ser "retardado mental".

Cuando luego de prolongados exámenes se les anuncia el diagnóstico de "autismo", los padres entran en un estado de estupor, ya que es poco lo que saben al

respecto y pocas las esperanzas de recuperación que se les anuncian.

Se inicia, entonces, un vía crucis en procura de especialistas, instituciones especializadas y contextos que los acojan; vía crucis del cual son testigos las instituciones escolares y los institutos especializados.

¿Cuáles son las causas del autismo?

Las respuestas a esta pregunta son varias, dependiendo del especialista que la responda, de acuerdo con su profesión y con el marco conceptual desde el cual opere.

Para la medicina y la psiquiatría, el autismo es causado por factores orgánicos, biológicos, químicos o neurológicos, apoyando tal consideración en investigaciones de tipo correlacional. Aunque no tienen una respuesta definitiva al respecto, no cejan en su empeño de aislar algún día aquel factor causante del trastorno autístico.

Para algunas teorías psicológicas, el trastorno "autístico" es de tipo sicógeno, refiriéndolo a determinadas configuraciones de la personalidad de los padres, las cuales determinan un tipo de relación entre sí, y entre ellos y el hijo, que entorpece, de una u otra manera, los adecuados procesos de socialización.

Otras corrientes psicológicas enfatizan en una específica disposición síquica del niño, que opera negativamente en la relación que los padres tratan de entablar con él, distorsionando el adecuado proceso de desarrollo.

Independientemente de cuál sea la causa del autismo, si orgánica, síquica o relacional, la práctica demuestra que los encargados de su detección y diagnóstico temprano coinciden en emprender su tratamiento prolongado e intensivo, consistente en intervenciones en terapia de lenguaje, ocupacional y psicológica, mientras que, paralelamente, se recomiendan controles periódicos por psiquiatría o neurología para menguar algunos síntomas, como la "hiperactividad" y el insomnio, pero sobre todo enfatizan la ubicación del niño en jardines infantiles y en escuelas o colegios, especializados o no en educación especial.

¿Es curable el autismo?

Desde el punto de vista médico y psiquiátrico, el problema de la cura del autismo depende de si el trastorno aparece tempranamente, antes de que el niño acceda

enguaje, o si se desencadena cuando ya ha hecho su
reso a él; de si el diagnóstico es producido cuando el
o cuenta con poca edad; de si los padres adquieren
nciencia de su gravedad; de si tienen los recursos para
ciar una intervención especializada pronta y prolonga-
y de si cuentan con los recursos emocionales para
eptar la condición del niño y para abrirle espacios
ciales e institucionales, diferentes de los familiares.

¿Es mejorable el autismo?

Independientemente de que la cura del autismo se logre
o, de acuerdo con criterios psiquiátricos y psicológicos,
un hecho innegable que la condición de la persona
ística puede mejorar, como resultado de la supera-
n del confinamiento en los espacios familiares; por
ngreso a los espacios y tiempos de socialización que
medio cultural procura; por su inserción en institucio-
es especializadas o no especializadas que se abocan
compromiso de favorecer su socialización, como la
cuela; y por su circulación en los espacios públicos.

Bogotá, en los últimos diez años, se han dado expe-
ncias de diverso orden que, superando la intervención
clusivamente psiquiátrica o psicológica, dan cuenta de
mejora de la condición de las personas autistas; ex-
iencias que han sido alentadas, fundamentalmente,
de reconocidos modelos pedagógicos y desde la
reación de experiencias que se han dado en otros
ses, como Francia y Estados Unidos.

¿Qué hace un niño autista?

Un niño autista hace muchas cosas, como todos los
más niños. Cosas que nos agradan, que nos irritan,
e nos sorprenden, que nos espantan, que despiertan
estros afectos, que nos retan o que nos desarman.
fin, que en más de un sentido nos animan y que en
os nos desaniman.

Un cuerpo no difiere del de un niño normal y lo usa de
uerdo con su edad: gateando, caminando, saltando,
riando, buscando otro cuerpo, tocándolo, dejándose
tar, rehuyendo el contacto y buscándolo en otros
omentos.

Tiene un siquismo que le permite, a partir de aquello
e algunas teorías designan como *mente*, conocer y
olorar lo que está a su alrededor. Sus intereses pueden

no coincidir con los intereses que despliegan algunos
otros niños o adultos de su entorno.

Usa formas de conocer que fueron familiares para noso-
tros cuando éramos bebés o más niños, y que ya hemos
olvidado. Son capaces de mantener su atención centra-
da en aquello que les interesa. En algunas ocasiones,
ciertas facultades perceptivas están más desarrolladas
que en otros niños.

No sienten ninguna dificultad en expresar su desinterés
por aquello que a otros les cautiva. En general, a pesar
de que estén enconchados en sí o en contactos aparen-
temente superficiales con los demás, están más atentos
de lo que creemos y registran más de su entorno de lo
que imaginamos.

Tiene un cuerpo y un siquismo que, conjuntamente, le
permiten responder y actuar ante el mundo con emo-
ciones, de acuerdo con el estado de su cuerpo y con
las formas en que los demás cuerpos interactúan con él.
Son capaces, entonces, de estar tristes y manifestar la
tristeza; de estar alegres y expresar su alegría; de sentir
rabia y querer romper el universo; y de sentir amor y
acariciar el mundo.

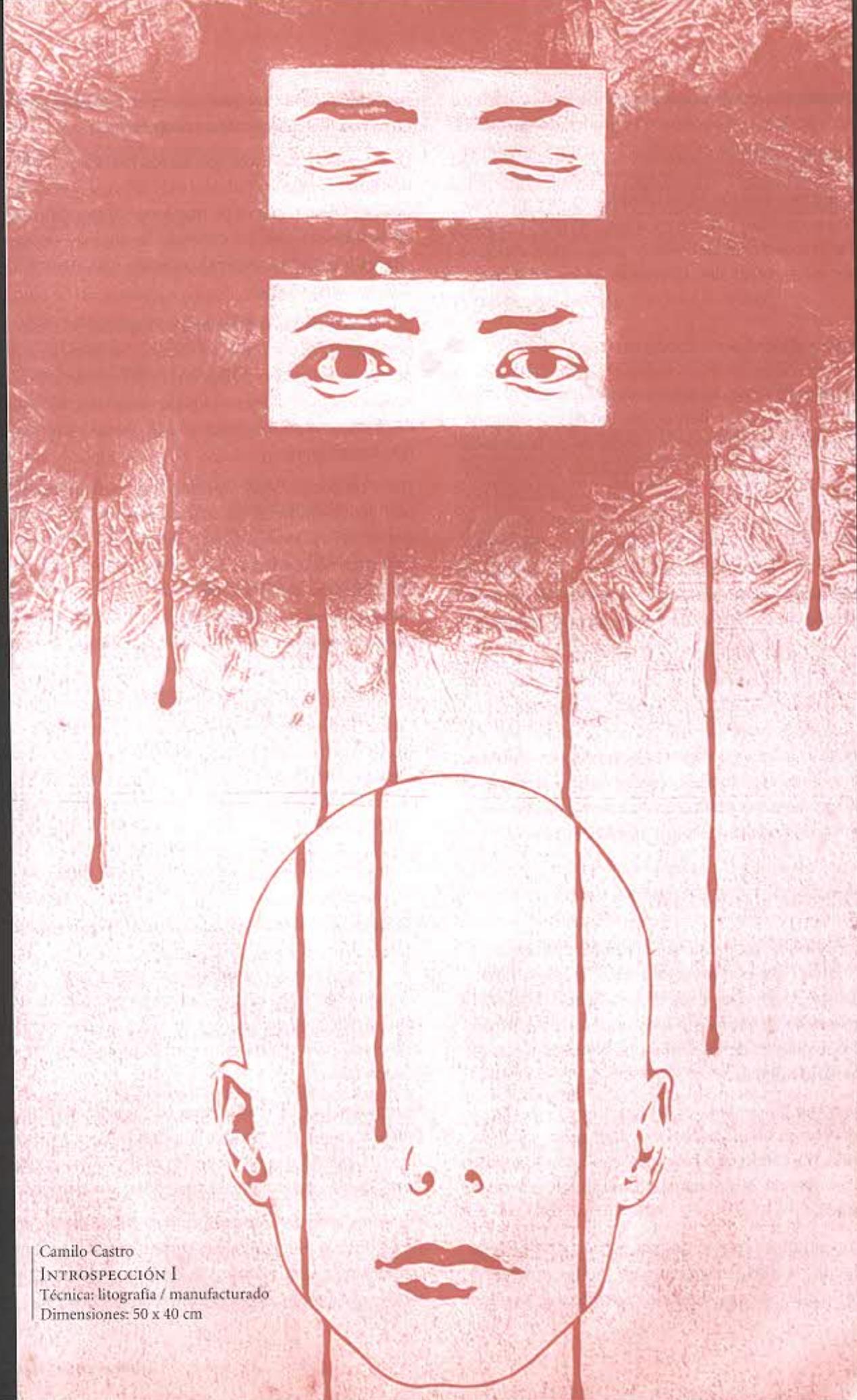
Si el adulto, en presencia del niño autista, hace abstrac-
ción del contexto formal en que se encuentra y de lo
que este en particular demanda de los que allí se hallan,
e imagina el contexto que sería adecuado para los ha-
ceres de los que es testigo, fácilmente encontraría un
significado para lo que ve y un sentido en aquello que
aparentemente no lo tiene.

¿Es posible la comunicación con los autistas?

¡Sí, es posible la comunicación con ellos! Ocurre,
simplemente, que utilizan una forma de comunicación
que, desde nuestro punto de vista adulto, no es la
adecuada para el contexto formal en que nos encon-
tramos con él.

Esperamos que se comunique con nosotros y con sus
pares, a partir del código lingüístico que poseemos,
desconociendo que utiliza códigos corporales y códigos
emocionales para expresar su sentir y sus demandas.

Podemos afirmar, entonces, que el autista comunica, a
pesar de que en algunas ocasiones parezca no querer
comunicarse con nosotros o de que, evidentemente,
rehuya ser agente activo o pasivo de la comunicación.



Camilo Castro
INTROSPECCIÓN I
Técnica: litografía / manufacturado
Dimensiones: 50 x 40 cm

Pero, independientemente de que lo anime o no una intención comunicativa expresa hacia alguna persona en particular, todo su ser comunica algo para aquel que quiere encontrar un sentido en lo que hace, conoce y siente.

Es posible, entonces, la comunicación con el niño autista, si estamos abiertos a escucharlo, a verlo, a sentirlo y a comprenderlo desde otras formas de comunicación que se caracterizan por no ser verbales; así como fuimos capaces de comunicarnos, cuando éramos bebés, con nuestros propios padres; y de la misma manera en que podemos y queremos comunicarnos con nuestros propios bebés.

¿Qué cualidades especiales se deben adquirir para entrar en relación con un niño autista?

Ninguna cualidad en especial. Ninguna técnica en particular. Si hemos sido bebés, niños, jóvenes y adultos relativamente normales; si hemos podido expresarnos emocional, cognitiva y corporalmente en diversos contextos y en diversas edades; si hemos sido capaces de entender a nuestros hijos o a los hijos de nuestras personas más cercanas; si hemos estado en capacidad de dar explicaciones para aquello que aparentemente no las tiene; si hemos sido recursivos en múltiples situaciones de nuestra existencia; si hemos tenido temores y encontrado la manera de superarlos; si hemos estado en capacidad de disfrutar con cosas anodinas para los demás; si hemos disfrutado de nuestra propia soledad; si hemos respetado la soledad de nuestros seres más cercanos; si hemos disfrutado solos y hemos saboreado el disfrute colectivo; en fin, si hemos aceptado vivir la vida con alegría y aprendido a soportar y superar las desdichas que la misma, indefectiblemente, nos depara, estamos en capacidad de entrar en relación con una persona autista, en la medida en que modulemos nuestro ser con su ser, para desplegar aquello que mudamente nos demanda.

Si partimos del hecho de que la persona autista, a pesar de hacérsenos extraña por sus comportamientos, no es un ser extraño en sí, podemos aceptar entrar en relación con él, a partir de los rasgos de humanidad comunes que con él nos unen, a pesar de que sus conductas manifiestas no se adecuen a las esperadas desde nuestra específica perspectiva contextual.

Si no se establece una primaria relación de Ser a Ser con la persona autista, es imposible iniciar la relación de tipo pedagógico, racionalmente orientada al logro de competencias cognitivas mediadas por didácticas específicas.

¿Qué logros puede alcanzar un niño autista en la escuela?

Mucho se puede lograr con el niño autista en la escuela, si se lleva a cabo con relativo éxito su proceso de integración. No podemos limitarnos, simplemente, a valorar los logros cognitivos, de acuerdo con los estándares establecidos para un niño carente de limitaciones.

Sus logros dependen, tanto del grado de profundidad de su perturbación como de la disposición que muestren los agentes educativos para integrarlo en las diversas áreas en que se nos muestra desintegrado: la emocional, la cognitiva y la pragmática, con las cuales se articula la integración fundamental, cual es la integración social.

Es posible que un niño autista supere paulatinamente su autismo, sin que alcance ningún logro académico formal, por su progresiva integración social, resultante de los haceres formales e informales de la escuela, mediados por sus diversos agentes educativos.

Es casi seguro que, como resultado de su escolarización, aprenda a discriminar los diferentes contextos existentes dentro de la escuela, y a diferenciar el contexto escolar de los extraescolares, como los familiares, institucionales y comunitarios, independientemente de que alcance o no los logros que cada contexto en particular hace posible, por el uso adecuado de los mismos.

Si no olvidamos el hecho de que la escuela no solo es un espacio para la transmisión de conocimientos formales, sino, fundamentalmente, para la recreación de la cultura en sus diversas expresiones, es posible el reconocimiento de que el niño autista escolarizado puede acceder a logros nada desdeñables.

¿Cómo pueden evaluarse los logros del niño autista integrado a la escuela?

Para hacer posible la evaluación de los logros del niño autista integrado a la escuela, hay que mirar y asumir la escuela de manera diferente, para hacer que se adecue, en lo posible, a sus condiciones específicas.

Hay que darles plena validez a los diversos contextos que configuran eso que denominamos escuela, para que el patio de recreo, los pasillos, los baños, los recovecos, la biblioteca, la huerta, las puertas y ventanas que permiten una relación mediata con el exterior, adquieran la misma importancia que aquello que denominamos *aula*, donde supuestamente transcurre lo más importante de la escuela.

Al abandonar el imperialismo del *aula de clase*, deben recobrar similar importancia los otros contextos escolares donde los estudiantes interactúan, incluyendo a las personas cobijadas por los procesos de integración formal. Dentro de estos contextos varios, deben disponerse configuraciones singulares que propicien interacciones creadoras y recreadoras, las cuales deben visibilizarse para poder registrarse y evaluarse.

Si el objetivo central de la escuela integradora sigue siendo el alcance de logros académicos, entendidos fundamentalmente como realizaciones cognitivas, el ser y el hacer del autista escolarizado se invisibiliza, e invisibiliza con él sus logros, haciéndose imposible el registro de sus realizaciones y su concomitante evaluación.

Lo que acabamos de exponer tiene que ver con el contenido de lo que debe ser un currículo integrador que dé cuenta de los logros diferenciales sobre un fondo de logro común.

¿Se beneficia más el niño autista si se lo ubica en un aula de educación especial o en un instituto terapéutico?

No creemos que se pueda sustentar, desde el punto de vista ético que debe animar el proceso de integración, el beneficio derivado de su inserción en una institución o en un aula de educación especial, pues ello opera en contravía del proceso de integración perseguido, el cual no se agota en la integración cognitiva ni en los logros que esta hace posibles.

Con la inclusión en un aula especial o en una institución de carácter similar, solo se está legitimando el hecho de la exclusión y discriminación de estas personas. A lo anterior habría que agregar que los supuestos beneficios de una educación especial en el campo del autismo, han sido cuestionados por los logros alcanzados por los procesos pedagógicos animados por la política de integración.

Las respuestas varias que se pueden dar al interrogante anterior dependen de la posición que se adopte frente a aquello que aparece ante nosotros portando un carácter altamente diferenciado. Existen diversas maneras de abordar lo diferenciado. Entre ellas aún imperan en nuestro medio la *cura de la diferencia* y la *reeducción o educación especial* de la misma.

Una posición ética respecto a la cura o a la reeducación o educación especial de la diferencia nos impele a formular el siguiente postulado: *La diferencia no debe curarse ni reeducarse, sino, más bien, integrarse en la comunidad.*

Sobre las “necesidades educativas especiales”

Además de la escuela y la familia, en tanto agencias encargadas de la transmisión de la cultura, existen otras instancias que son clasificadas como *reparadoras* de las fallas que las agencias de control van detectando, tanto en los entes colectivos como en los individuales. Entre ellas, y sometidas, como las demás, a procesos de clasificación y enmarcación fuertes o débiles, se encuentran las médicas y las sicoterapéuticas, encargadas de los procesos de reparación del cuerpo y del alma.

Una clasificación y enmarcación fuerte entre las agencias médicas, sicoterapéuticas y escolares se ilustra con el hecho de que algunas escuelas exigen, para formalizar la matrícula del estudiante, la presentación de un certificado médico donde conste la no posesión de enfermedad infecto-contagiosa que impida al potencial estudiante vivir en comunidad; o la exigencia de una evaluación psicológica, por medio de la cual se avala la posesión de un coeficiente de inteligencia que ubica al alumno potencial dentro del rango de la normalidad. Esta práctica escolar invalida tanto a la escuela misma como a la familia, pues expresa una declaración de incapacidad para llevar a cabo procedimientos preventivos en salud, y de verificación del nivel de competencias para la vida escolar.

La noción misma de “persona con necesidades educativas especiales” es tributaria, en el fondo, de la fuerte clasificación existente entre las personas consideradas “normales” y las “anormales”, o entre las “enfermas” y las “sanas”; clasificaciones que simplemente se desplazan para dar origen a la noción, aún más “ideológica”, de “necesidad”, la que por su uso generalizado y acrítico

incubre el hecho de que la necesidad es creada, se-
nantizada y mantenida desde lo social.

Mientras la escuela no se aboque al montaje de dis-
positivos que hagan posible la integración de quienes
ortan, en su *ser* y en su *hacer*, grados diversos de
realizaciones en lo *cognitivo*, en lo *pragmático* y en lo
emocional, seguirán existiendo personas que pueden
er calificadas como poseedoras de “necesidades edu-
cativas especiales”.

cuando la escuela responda a su propia necesidad, cual
s la de potenciar las competencias diferenciales de sus
múltiples sujetos para que, de acuerdo con las mismas,
uedan incubar y desarrollar sus específicos *proyectos*
de vida, las personas con “necesidades educativas
especiales” dejarán de existir, puesto que la escuela ya
o jugará con tal distinción, que solo es expresión de
u propia impotencia para dar cuenta de las diferencias
ue en el campo de lo social afloran, y que únicamente
desde la perspectiva de la escuela son calificadas de
especiales.

pregúntese a un sujeto: ¿cuál es su “necesidad educativa
especial”? y se constatará que, ante ella, solo obten-
remos su silencio. Pregúntese la escuela: ¿cuál es la
necesidad educativa especial” de este sujeto que toca
mis puertas, y su respuesta, si es sincera, honesta y
alificada apuntará, no a las fallas del sujeto, sino a las
carencias e incapacidades de la propia agencia escolar,
de sus agentes, para abordarlo en su diferencia.

Testimonio

La vocación de la esperanza

Al principio todo parecía indicar que lo que le ocurría a
este niño de aspecto sano y saludable era algo insignifican-
te: un pequeño problema de estimulación y algo demorado
en vocalizar. Eso sí, ya nos llamaba la atención su deseo
de permanecer solo, de evitar los acercamientos de los
familiares, no hasta el punto de rechazar los abrazos, pero
tampoco se anticipaba a ellos. Notábamos cierta risa vacía
y cierto llanto sin causa aparente.

Los veintiocho meses notamos más claramente sus
extrañas ausencias. Jugaba con la nada. El agua era para

Si lo que acabamos de plantear es cierto, las supuestas
“necesidades educativas especiales” solo son expresión
de las “carencias educativas” de la propia escuela.
De esta manera, de la carencia de la escuela, se hace
surgir la supuesta necesidad educativa especial del
alumno.

Un cambio de perspectiva debería hacer derivar las
supuestas “necesidades educativas especiales” de la
escuela misma, de sus propias carencias. O, en otros
términos, *el deseo de la escuela, en tanto colectivo,*
debería provenir del reconocimiento y asunción de su
propia falla, de su propia carencia, y no de una supues-
ta necesidad proveniente de una carencia ubicada al
margen de ella.

Llegados a este punto, es necesario entrar a precisar,
desde la perspectiva que anima este texto, la condición
particular del sujeto que nombramos como “autista”,
para integrarlo dentro de la problemática que hemos
abordado en este aparte.

Plantaremos, en consecuencia, que la condición
dramática que ostenta el sujeto autista al tratar de ser
integrado a los contextos escolares estriba, no tanto
en sus específicas configuraciones diferenciales en los
órdenes cognitivo, pragmático y emocional, sino, más
bien, en el hecho de que su ser soporta una fuerte
clasificación proveniente de las agencias reparadoras
–médica y psicológica–, con su correspondiente enmar-
cación, fuerte también.

él irresistible, lo mismo que comerse todo lo que tuviera
fragancia. Lamía, mordía e ingería cremas y perfumes, jabo-
nes, etc. Parecía que ciertos sonidos le dolían. No resistía
los ruidos, como el de la olla a presión, que lo irritaba hasta
el punto de hacerlo estallar en llanto. Se encerró en un
silencio total del que salía solamente cuando se golpeaba o
agredía a otros. Renunció a permanecer vestido, totalmente
indiferente a lo cotidiano. No tenía noción de su cuerpo
ni controlaba esfínteres.

Más tarde nos hizo saber, con sus estallidos de furia y llanto
inconsolable, su temor a que le recortaran el cabello y las
uñas, como si le fueran a amputar partes de su cuerpo. Su
fuerza era descontrolada. Se fascinaba girando sobre su
cuerpo y realizaba juegos solitarios con sus propias manos.

Bernal G., Augusto. En *Derecho a educación y cuidados especiales para el niño
físico y mentalmente disminuido*. Fascículo 5. Colección Derechos de los niños.
Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Salud. Colsubsidio, Bogotá, agosto
1998. Reproducción autorizada por los editores.

Al moverse ignoraba los caminos usuales y prefería saltar sobre los objetos. Su mirada zigzagueaba sin fijar la vista en objeto alguno. Los alimentos que prefería eran pocos, y los arrancaba de nuestras manos. Construyó a su alrededor una impenetrable barrera.

El equilibrio familiar estaba completamente desmoronado. Le practicaron todo tipo de exámenes y terapias. Finalmente fue declarado autista, un síndrome de causas ignoradas, una incógnita que aún no tiene explicaciones definitivas y sin posibilidad de recuperación. Eso sí, con la clara advertencia de los médicos de que jamás podría vivir sin la ayuda y el acompañamiento de un adulto. Es decir, un niño sin la vocación de ser, sin la posibilidad de razonamiento e imitación, condiciones necesarias para vivir. ¡Todo esto en un niño hermoso y aparentemente sano!... que nació vencido.

A las limitaciones que impone la falta de comunicación y el alto grado de agresividad del autista, se sumaron todos los problemas de la falta de atención para este tipo de niños en nuestro medio: las instituciones estatales las han ido desmontando y las privadas tienen costos muy elevados, pues la atención de estos niños requiere un equipo grande de profesionales, todo lo cual lleva al deterioro del nivel de vida de cualquier familia porque no hay ingreso que

resista estos gastos y las tensiones cotidianas desequilibran la armonía.

Sentimientos de amor, impotencia y dolor se mezclan en una sensación de confusión y desesperanza.

Después de muchas búsquedas y desengaños para la reeducación de este hijo, solo nos quedó un camino: la vocación de asociarnos y apoyarnos con otras familias en iguales circunstancias, y fundamos "Cooperar", personas autistas, desarrollando un trabajo en el que el espíritu comunitario ha sido el motor que nos impulsa a encontrar soluciones que tengan en cuenta a todas las personas de la familia y logremos convivir con nuestros hijos dentro de la aceptación, el respeto y la comprensión de la excepcionalidad que significa ser autista, y en la vía de hacerlos parte activa de la sociedad.

Este hijo ha significado un cambio total en todos los planes que tenía para mi vida futura. Aceptar que padece este trastorno que lo hace diferente me ha enseñado –por qué no decirlo– a ser más justo y tolerante, a aceptar a las otras personas que padecen la ausencia de 'normalidad'. Me ha tocado asumir nuevos retos y afrontar con dignidad y decoro la vocación de la esperanza, en pro de elevar cada día la calidad de vida de mi familia y la de otras familias de discapacitados". □

Diálogo del conocimiento

En nuestra sociedad, son innumerables los mecanismos y prácticas cotidianas a través de las cuales se produce y reproduce la exclusión; su arraigo es tanto más profundo cuanto menos visibles son para quienes las agencian y padecen. La imposibilidad real de acceso a la escuela que enfrentan los niños aquejados por cualquier limitación en su desarrollo, o cuyos procesos de socialización transitan por caminos singulares, constituye testimonio de ello; también lo es de la ineficacia del discurso para afectar la vida, cuando su enunciación no está acompañada de un esfuerzo efectivo de transformación de las actuaciones. Es así como –a pesar de proclamar los valores de la integración social, la comunidad educativa, la ciudadanía, los derechos humanos y los derechos de los niños– la escuela colombiana no ha considerado las demandas de transformación organizativa y pedagógica que sería necesaria para ofrecer a los niños colombianos una experiencia coherente con aquellos.

Es evidente que cuando los niños designados como "sujetos con necesidades educativas especiales" tocan a la puerta de la escuela, el dispositivo de la enseñanza tropieza inmediatamente con un obstáculo insalvable. Habitualmente considerada como sinónimo de *educación*, la enseñanza puede ser descrita como un dispositivo pedagógico cuya línea de saber arroja luz sobre la palabra del maestro, para hacer visible un conocimiento acumulado que este transmite a los alumnos y legitimar, como lo único que puede ser dicho, el contenido de esa transmisión. Su línea de fuerza se encuentra en la *didáctica* que establece las reglas de esa transmisión, los criterios para la práctica de la calificación y el conjunto de mecanismos que la hacen posible. Amparada en el paradigma de la enseñanza, la escuela se ha dispuesto solamente como el lugar donde los niños "aprenden" aquello que el maestro les "enseña". Así concebida, el aula es el escenario natural donde transcurre un

quehacer transmisor uniformemente distribuido. Evidentemente, un lugar de estas características cierra sus puertas para niños cuyas condiciones no admiten sujeción a la distribución de información y cuya demanda educativa supone que el interés se vuelque sobre las posibilidades de estructuración de un sí mismo, al servicio del cual se sitúen el pensar y el conocer, y donde el aprendizaje ocupe el lugar que le corresponde: el de instancia de apoyo de los dos primeros.

A la luz de estas reflexiones, el artículo del profesor Buriticá deja abiertas dos preguntas: ¿podrá la escuela colombiana renunciar al paradigma de la enseñanza, para pensar de nuevo sus finalidades y sus prácticas? Y si esta reconsideración es posible, ¿podrá la escuela gestionar las nuevas condiciones materiales y organizativas que demanda esa nueva pedagogía?

Gloria Alvarado F.