

Los niños y las niñas de derechos educativos especiales

María Armendáriz Ansorena

Introducción

El Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar se inspira en los planteamientos filosóficos de Loris Malaguzzi y en la experiencia educativa de las escuelas de Reggio Emilia. Es, por tanto, un proyecto comprometido con una imagen de la infancia potente, capaz, repleta de posibilidades, que reclama su espacio, ser escuchada y atendida. Este curso, el segundo de andadura de nuestro proyecto, nos ha ofrecido la inigualable experiencia de confrontar este compromiso con la infancia, en el día a día de la convivencia en un grupo aula del que forman parte dos niños de derechos educativos.

¿Qué niños y niñas son considerados de derechos educativos?

La legislación educativa, en nuestro caso el Decreto Foral¹ que regula el primer ciclo de Educación Infantil en Navarra, habla de diversidad educativa y tipifica a niños con necesidad específica de apoyo educativo. La diversidad es consustancial a toda realidad social y, por

Una experiencia de pedagogía inclusiva en una escuela amable, acogedora, que asume la diferencia como valor, como riqueza que amplía las posibilidades de todos sus miembros; los niños y las niñas son los que nos están enseñando que este deseo se puede recorrer

1. Decreto Foral 28/2007 del 26 de marzo (artículos 3, 10 y 11).

tanto, a toda realidad educativa y así lo constatamos en las escuelas, que tienen que ser y son inclusivas y plurales. Así la diversidad se vive como un elemento natural y enriquecedor. Ahora bien, cuando se habla de niños y niñas con necesidad específica de apoyo educativo (así aparece redactado en el Decreto Foral que regula el primer ciclo 0-3), ¿de qué estamos hablando, o mejor de quién o quiénes hablamos?

Las escuelas se suelen organizar con grupos de niños y niñas de diferentes edades, niveles de desarrollo, entornos familiares, culturales, sociales y económicos diversos, que nos llevan a pensar que: cada niño y niña es único, y con necesidades específicas de atención a su individualidad; la riqueza del grupo se conforma con el conjunto de las individualidades.

Por tanto, estamos hablando de que todos los niños y niñas son sujetos de necesidad específica de apoyo educativo. Alguien dijo una vez que allá donde existe una necesidad nace un derecho. Hoy hablamos de derechos educativos y no de necesidades. Esta es nuestra manera de mirar a la infancia: niños y niñas sujetos de derechos como individuos y como colectivo con esperanza de futuro.

La experiencia en el aula 1-2 años de la Escuela Infantil Municipal Iruñalde

1. Contexto de la experiencia

Son dos las escuelas infantiles municipales de Berriozar: Rekalde, que acoge a un total de

67 niños y niñas de 1 a 3 años; e Iruñalde, con capacidad para 120 niños y niñas de 0 a 3 años. A esta última nos vamos a referir por ser el contexto de nuestro trabajo durante este curso. La escuela Iruñalde es físicamente un edificio viejo de dos plantas, no muy acogedor. Hace unos años se adaptó a la normativa de accesibilidad a los edificios públicos, instalándose un ascensor y unas rampas de acceso a un patio de hormigón y muros altos para las tres aulas de la primera planta.

El aula 1-2 años

En la planta baja, y con acceso directo al patio, es amplia, con grandes ventanales, sala dormitorio y baño. Somos un grupo afortunado. El equipamiento y materiales, forma de trabajo es el común al resto de las aulas: espacio organizado en rincones (que cambia en función de los intereses de los niños y niñas del grupo), materiales no estructurados, trabajo en pequeño grupo con propuestas abiertas para que los niños y niñas investiguen, experimenten en relación con los espacios, materiales y los Otros; propuestas en el taller de la escuela un día a la semana, momentos educativos de patio, corro, comida, higiene...

2. El grupo aula

El grupo aula está formado por 23 niños y niñas y 3 educadoras. Al inicio del curso, en septiembre, las edades oscilaban entre los 8 meses de la más pequeña y los 26 meses del mayor. Siete del grupo son alumnos antiguos

y el resto nuevos, sin experiencia escolar. Son 8 niñas y 15 niños. Entre ellos: una niña y un niño, hermanos mellizos. 5 niños y niñas de otras culturas; 2 niños con idioma materno diferente; un niño invidente de nacimiento y otro con deformación cerebral.

Los contextos familiares, también, son diversos: niveles económicos, formas de crianza estructuras familiares o integración en el pueblo. Las educadoras, con diferentes formaciones, experiencias laborales y formas de trabajo con los niños y niñas, nos enfrentamos este curso 2009-2010, a trabajar por primera vez juntas, y a nuestro primer encuentro con niños de derechos educativos especiales. Así pues, un grupo con mucha diversidad dispuesto a compartir y aprender juntos.

3. Plan de actuación

Las administraciones educativas ponen en marcha una serie de medidas en los casos de integración de niños y niñas de derechos educativos especiales en un centro escolar ordinario. Normalmente se trata de disponer de un educador o educadora de apoyo y el asesoramiento de un orientador escolar del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. En definitiva, más recursos humanos. No ha habido más recursos en cuanto a espacios, equipamientos y materiales.

El plan de actuación con estos dos niños ha sido similar al resto del grupo, si, exceptuamos la presencia y seguimiento del orientador.

Nuestro punto de partida ha sido el de conocer a los niños, sus circunstancias, sus familias, su actuar. Recibir, acoger, crear vínculo, escuchar, han sido y siguen siendo nuestras estrategias y valores educativos. Trabajamos a partir de la escucha, de interpretar de forma consensuada y de poder crear las condiciones para que cada niño y niña encuentren su manera de estar, de relacionarse, de aprender y de desarrollarse.

Oficialmente, una de nosotras figura como educadora de apoyo. Es la responsable de las relaciones con las familias y con el orientador. En la cotidianidad somos un trío educativo. Los niños y niñas, los tiempos, la disponibilidad son los que deciden qué educadora es la de referencia en cada momento o circunstancia. Es más rico, para los niños y niñas, y para nosotras.

4. Dimitri: un niño con muchas miradas

Dimitri es un niño de derechos educativos especiales. Una de las múltiples notas que conforman su identidad es la de ser invidente.

Llega a la escuela, por primera vez, con 17 meses. Acudía dos veces por semana a un centro base y cuenta con apoyo de una terapeuta de la ONCE, una vez por semana en su domicilio. Camina, corretea, salta, gira, voltea... Busca la referencia y establece vínculo seguro. A partir de ahí a explorar. El solo. Con cuidado, entusiasmo y decisión, con nuestras miradas y con las de los otros niños y niñas.

Recorriendo el perímetro del aula con sus manos abiertas sobre la pared, explora las distancias, las alturas, los bordes, las puertas. Busca la manilla, se cuelga de ella, abre la puerta y sigue esta apertura con el movimiento de su cuerpo, vuelve sobre ella y la cierra. Los muebles —otro recorrido vivenciado—, el contorno, los bordes, los huecos, sus posibilidades (arrastrar, trepar, subir, sentarse, golpear, vaciar) son otras experiencias que él explora por iniciativa propia. Los objetos: qué sutileza al palpar con apoyo del pulgar y conocer con el índice y el corazón simultáneamente, y luego el anular y el meñique. Primero, el contacto con las yemas de los dedos. Después, envolver, cerrar aprisionando (tamaño, dureza), repasar con la otra mano (contorno, hueco), agitar (sonoridad), a la boca (textura, sabor). Toda una secuencia de esquemas coordinados para aprender. Y seguir construyendo, enriqueciendo, desarrollando todas sus capacidades, ¿quién se atreve a decir límites?

Las taquillas del baño, en brazos, porque no están a la altura de los pequeños, primero la puerta, y enseguida, la base de estas con la mano y el antebrazo (mide la profundidad), abrir, coger el pañal y la toalla, cerrar, y al llegar al cambiador, se tumba. Con una sonrisa plena, coge la toallita e intenta limpiarse, mientras dice "caca".

Sube las escaleras del aéreo, taconeando (es de madera) e inventa ritmos, se desliza y vuelve a subir por la rampa. Sube al triciclo, monta en el balancín, se balancea. Momento del corro. Oye la canción que lo anuncia y se para

en seco (todo su cuerpo en tensión para captar todos los sonidos, todos los matices). Se sienta en el regazo de una de las educadoras, le gusta estar apoyado en este momento. Tararea las canciones, anticipa los movimientos que las acompañan, ríe:

—“Hoy ha venido Rubén”.

—“¿Óscar? No, está enfermo”.

—“Y Dimitri?”

Dimitri se toca la cabeza; es su gesto de afirmación personal.

La comida supone salir del aula atravesando el espacio de la plaza, hay mucho ruido, se detiene buscando una referencia. Le llamamos:

—“¡Dimitri!”

Y entonamos la frase que él nos enseñó:

—“La la la lá, la la la lá, lalalala lalalalá”.

Sonríe y se dirige a la referencia cantada.

El comedor supone para él la posibilidad de escaparse del recorrido para ir a explorar su espacio, en línea recta, recorriendo los armarios, hasta la puerta de la cocina, el placer de abrirla, atravesar otro espacio y seguir descubriendo.

—“Vamos, Dimitri, ahora vamos a comer”.

Procede cogido de la mano y, con la otra, viendo todo. Llega a la silla, se sienta. Toca y recorre la mesa. Una mano, el antebrazo, todo el brazo hasta localizar al compañero de la derecha, seguido, la otra. Ya sabe dónde está y dónde y cómo están ubicados los demás. El plato, mete la mano, todavía no tiene comida, golpea, los demás lo están haciendo (los procesos de imitación de Dimitri son dignos de ver). Se acerca la fuente de la comida, está caliente, coge el cazo y acompañado sin prisa ni adelantamientos, se sirve la comida, cazo a cazo. Mete la mano,

— "Dimitri son lentejas, con la cuchara".

Con la cuchara, del plato a la boca, él sólo. Aleja el plato con las dos manos en gesto decidido.

— "Dimitri ¿no quieres más?"

Lenguaje gestual, cierra los labios con firmeza y ladea de la cabeza.

El barro, la pintura, la sopa, el juego heurístico... Por no ajustar la propuesta, o por sugerir sensaciones no vividas, desconocidas que requieren sus tiempos para construirlas, integrarlas, o por exceso de intervención por nuestra parte, que limita su propio hacer, resultan menos interesantes.

Los Otros, hasta hace poco, sin identidad ("nene, nene") empiezan a ser referencia deseada. El encuentro, a veces casual, y otras, deseado (voces, sonidos específicos) se produce

con intensidad. Les toca la cabeza (afirmación del encuentro), palpa el busto, envuelve con los brazos la cintura aprisionando, e intenta besar. Parece que quiere retener el contacto con el otro, que no se le escape. Recibe las respuestas: empujón, sorpresa, desequilibrios... que poco a poco va transformando con los demás en nuevos equilibrios. Cogerse de las manos, abrazarse, moverse juntos, hablarse, reír juntos. Su llanto es intenso y exigente, con lágrimas sinceras, auténticas. La sonrisa, lo ilumina todo. La alegría es desbordante. Dimitri es un niño lleno de vida, potente, minucioso y apasionante. Así lo vemos.

5. Ironsi: el gran niño

Ironsi es un niño de derechos educativos especiales con afecciones cerebrales a nivel sensorial y motriz. El sistema nervioso central está seriamente dañado. Acude tres días por semana al centro base. La dificultad para coordinar los desplazamientos impide que esos tres días venga a la escuela. El horario consensuado con la familia es los martes y jueves, de 8,30 a 11,30.

Llega a la escuela, por primera vez, con 26 meses. En brazos de papá y mamá. Son brazos que quieren, que cobijan, y, en y desde ellos, Ironsi es feliz. Se siente seguro y sonríe, ríe, observa, escucha. Se sienta y adopta las posturas dirigidas por ellos; acciona, construye y se relaciona con ellos. El proceso de vinculación lo prevemos largo. Es necesaria la presencia de la mamá como figura mediadora, facilitadora del mutuo conocerse, interpretarse. Y así lo

hacemos. Escuchamos a Ironsi desde su hacer en su madre. A Ironsi, desde el amor, le procuran desplazamientos y manipulaciones imposibles que limitan y desdibujan sus posibilidades de desarrollar su propio ser.

Acordamos el siguiente paso: ir recortando, poco a poco, la presencia de la madre en el aula y que sean nuestros brazos los que acojan y posibiliten. La mamá se despide, se va y, tras el momento de incertidumbre, la expresión facial se tensa y comienza el llanto, un llanto de duelo, que nace de muy adentro, sube hasta la garganta y se expresa con mucha intensidad. Pasado el momento de duelo, Ironsi se relaciona con otra forma de llanto, más pausado, con unos ritmos más tranquilos. Y, a su vez, pone en funcionamiento otros esquemas: escucha de lo que ocurre a su alrededor, seguimiento ocular de trayectorias de movimientos, de luminosidad, coordinado con movimientos de la cabeza, movimientos que se inician en las caderas para readaptar su postura corporal al cuerpo de la educadora que lo acoge; también percibimos tensión cuando se acercan otros niños y niñas y requieren de esa misma educadora.

Llega el momento del corro. Ironsi se sienta en la educadora y escucha con atención, es un momento vivenciado que va posibilitando integrar sonidos, ritmos, secuencias diferentes a las ya conocidas y enriquecer sus experiencias. El patio, para él, es otro espacio con sonidos, luz y movimientos diferentes. Todos los cambios Ironsi los expresa con llanto

intenso, que poco a poco va acompasándose hasta que se produce el nuevo cambio. Regreso al aula, otro desequilibrio. Es el momento de la propuesta en pequeño grupo. Ironsi decide mantener el diálogo tónico con la educadora. Ya está cansado, el tono muscular se va relajando, e inicia la secuencia del sueño. Vuelve la mamá, la siente, la oye y hay un deseo visceral de llegar a ella. Gorjeos, risas con llanto, alegría, relajo. Se despide tranquilo, feliz.

Hemos acordado un nuevo tiempo: tiempo para vivenciar el suelo, desde la postura ventral que entendemos imprescindible. Desde y con ella, Ironsi accede a movimientos autónomos, con pequeños desplazamientos ya observados, a partir de los cuales se abre un infinito de posibles, y entre ellos, la interacción con los otros niños y niñas del aula.

6. Los otros niños y niñas de derechos educativos

Son 23 niños y niñas. Nos hemos detenido en dos de ellos, siendo conscientes de que las notas que componen su identidad siguen siendo hoy en día, socialmente disonantes. Pero escuchamos en el grupo, notas que, bajo una convencional armonía, esconden situaciones de falta de atención, vínculos mal formados, prisas, estimulaciones precoces, métodos para dormir, para comer, infantilismos. Se nos ocurre que, como no suenan mal, no son sujetos de derechos educativos especiales. Son los genéricos.

Afortunadamente no hay genéricos. Cada niño y cada niña del grupo son únicos. Únicos en su ser, en su pequeña historia, en sus procesos de maduración, en sus formas de manifestarse, de relacionarse, de aprender. Únicos también en las maneras de observar la diferencia de Dimitri e Ironsi y de saber acercarse a ella. Sus formas de mirar, de detenerse en aquello que sugiere la duda, ¿por qué Dimitri anda distinto, marcando los pasos y con las manos anticipadas?, ¿por qué Ironsi está tumbado en el suelo y no se acerca a los demás? Observamos a cada niño y niñas desde sí mismos, con su propio proceso de aproximación a cada conflicto, a cada situación. Niños y niñas que deciden ponerse en el estar del otro e imitan su manera de andar, que cierran sus ojos para ver y sentir de otras formas, que se acercan y se tumban en el suelo para estar al lado del que no ven moverse, para hacer suya la otra forma de estar, de ser.

Valoración de la experiencia

El proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar es un deseo de otras formas de hacer escuela. Una escuela amable, acogedora, una escuela inclusiva, que asume la diferencia como valor, como riqueza que amplía las posibilidades de todos sus miembros. Los niños y las niñas son los que nos están enseñando que este deseo se puede recorrer. Sólo tenemos que

salir un poco de nosotras mismas, escuchar, dar tiempos y acompañarles, desde lo que son, no desde lo que queremos que sean.

Esta realidad, el ir dejando a un lado el que sean, nos cuesta. En nuestras trayectorias personales, profesionales, hasta ahora, la normalización ha estado integrada. En otros profesionales, y en las familias también. Hay que saltar los muros, como decía Loris Malaguzzi².

La experiencia con Ironsi, Dimitri, y otros niños y niñas de derechos educativos, con los que convivimos en la escuela nos enseñan —día a día— la puesta en práctica del proyecto educativo. Es la mejor formación, la que nos lleva a cuestionarnos la distancia entre lo que hacemos y el deseo. Es su diferencia, la que nos ha llevado a exigirnos más, a estar más atentas a otros lenguajes a los que nos estábamos acostumbradas: el lenguaje de las manos, de las miradas, del llanto, de vivenciar respiraciones, tonos musculares. Estamos aprendiendo a escuchar e interpretar para comprender y, a partir de ahí, saber acompañar en su descubrir, en su explorar, en sus aprendizajes. La necesidad de observar con otra mirada se ha hecho extensible a todo el grupo, y esto nos ha enriquecido a todos.

Sabemos también de los límites: los que imponen los espacios poco amables (espacios reducidos para muchos niños y niñas), excesivamente

2. Malaguzzi, L. (1981). *L'occhio se salta il muro*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-Comunidad de Madrid, 1984.

ruidosos para niños que necesitan escuchar. Límites en los equipamientos inadecuados a los niños y niñas y a nosotras (el esfuerzo físico puede ser agotador). Límites impuestos, también, por tiempos que no se ajustan a los ritmos individuales. Límites por la ratios educadoras-niños, niñas, que no dejan seguir procesos en su complejidad. Están también los límites "administrativos-burocráticos": fichas personales con escasa información, diagnósticos, informes médicos, intervenciones de otros profesionales, falta de relación con los profesionales que intervienen desde diversos ámbitos, el celo de la autoridad educativa para que realicemos las adaptaciones curriculares.

Las relaciones con las familias son amables, fluidas, hay reciprocidad. Pero vemos necesario más encuentros formales que faciliten un entendimiento y confrontación de los procesos que realizan los niños en los diferentes contextos: familiar, escolar y en los que, fuera de la escuela, hacen de refuerzos especiales. Nos surgen grandes dudas sobre la incoherencia de estimulaciones que tratan, que exigen de los niños y niñas movimientos, posturas imposibles de mantener desde su ser, que los abandonan a la inseguridad, al desequilibrio físico y emocional, olvidando y atrofiando sus verdaderas capacidades, sus posibilidades de crecer y desarrollarse como personas con derechos.

Conclusiones

El tránsito de Dimitri e Ironsi por nuestra escuela, y la huella que han dejado en nuestro quehacer profesional, nos reafirma en la certeza de que otra mirada hacia la infancia es posible, y como consecuencia, otra manera de hacer escuela. Nos gustaría concluir con algunas ideas elegidas de un artículo de Alfredo Hoyuelos³, que dice así:

"Pocas certezas y muchas incertidumbres. Cada una de las personas que trabajamos en educación hemos aprendido en la práctica muchas cosas que pueden ser extraídas del patrimonio cultural, de teorías y experiencias...; pero también muchas cosas nacen por intuición, por gusto, por ética y elección de valores, por razones de oportunidades que no siempre controlamos, que sólo en parte son sugeridas, y nos llegan desde nuestro propio oficio de vivir. Y, todavía, ...en el filo entre teorías y prácticas estables e inestables, necesarias, posibles e incluso accidentales, y entre oscilaciones, desequilibrios e incluso adversidades... quedan aún márgenes y libertades para el uso de nuestra inteligencia, pasión y creatividad. Trabajar con los niños y las niñas quiere decir tener que hacer las cuentas con pocas certezas y con muchas incertidumbres."

3. Hoyuelos, A. (2009). "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica". En Osorio, J. M. y Meng, O., *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Universidad de Cantabria.

Resumen

El artículo sobre los niños y niñas de derechos educativos narra la experiencia educativa que estamos viviendo este curso escolar 2009-2010, en el aula 1-2 años, en la que conviven 23 niños y niñas, dos de ellos, niños de derechos educativos. Hemos querido centrarnos en la mirada de las tres educadoras que, día a día, descubren las capacidades y no los límites de estos niños, y del resto que les acompañan en la escuela. Muchas son las reflexiones. Tal vez, la más significativa sea que la diversidad es algo natural, y un elemento enriquecedor para todas las personas que formamos parte de la escuela.

Palabras claves: derecho educativo, capacidades, diversidad, lenguajes, relaciones, respeto.

Abstract

The article about children's educational rights refers to the educational experience we are living in the 2009-2010 school-year, in a classroom with 23 children between 1 and 2 years old, in which two of them are children of educational rights. We wanted to focus on the teacher's perspective. Day after day, these three teachers discover not the limitations, but the capabilities of these two children, along with those who also attend school. There are many reflections. Perhaps the most significant one is that diversity is natural to all and that it is an enriching element for everyone who is part of the school.

Key words: Education law, Capabilities, Diversity, Languages, Relationships, Respect.

María Armendáriz Ansorena

Educadora

Colaboradoras:

Maite Huerto Calero

Mónica Bidegáin Iriarte

Ana Guerendiáin Goñi

eimirunalde@berriozar.es