

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

Características del proceso de inclusión escolar en un Espacio de Enseñanza para la Primera
Infancia en CABA

Alumna: H. Agustina, Moldes Perrone

Legajo: 86130

Tutor: Silvia Piovano

Entrega 14 de Mayo del 2018

Índice

1	Introducción.....	2
2	Objetivos.....	3
3	Marco Teórico.....	4
3.1	Primera infancia.....	4
3.1.2	Conceptualización, Fundamentos y Objetivos del EEPPI.....	6
3.2.1	Características de niños con Diagnóstico de TEA.....	9
3.2.2	Características de niños en situación de vulnerabilidad social	12
3.3.1	Inclusión escolar en la primera infancia.....	14
3.3.2	Intervenciones de directivos y docentes para promover la inclusión escolar.....	16
3.3.3	Pedagogía Reggio Emilia como herramienta de intervención educativa.....	20
4.	Metodología.....	23
4.1.	Tipo de estudio	23
4.2.	Participantes.....	23
4.3.	Instrumentos.....	23
4.4.	Procedimiento.....	25
5	Desarrollo.....	25
5.1	Análisis del Objetivo 1	25
5.2	Análisis del Objetivo 2.....	28
5.3	Análisis del Objetivo 3.....	33
6	Conclusiones.....	37
7	Referencias Bibliográficas.....	40

1. Introducción

El presente trabajo de Integración final se desarrollará a partir de la práctica realizada en el Espacio Educativo de Primera Infancia (EEPI) ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El EEPI es un espacio público y gratuito de gestión compartida entre una Institución Privada y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Depende de la Secretaria de Gerencia operativa de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación. El mismo admite a niños y niñas de entre 1 y 5 años que residen en un barrio de clase media/ media- baja y baja de la Ciudad de Buenos Aires, tiene una orientación socio - comunitaria e inclusiva. La Institución privada que los aloja se define a sí misma como una institución judeo - argentina progresista, laica y humanista cuya misión consiste en satisfacer las necesidades sociales, culturales, educativas, deportivas, recreativas y políticas con criterio pluralista, de miembros de la colectividad judeo-argentina, cualquiera sea su grado o modo de pertenencia; y de los que sin serlo, deseen formar parte de la vida institucional, respetando la identidad de la misma.

El EEPI es parte del Programa Centros de Primera Infancia impulsado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyo objetivo principal es garantizar el crecimiento y desarrollo saludable de los niños y niñas de 45 días a 4 años de edad en situación de vulnerabilidad social en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para favorecer la promoción y protección de sus derechos, por medio de diferentes estrategias.

De esta práctica surgió un especial interés en la inclusión educativa, debido en parte a los datos epidemiológicos que reflejan un creciente diagnóstico de niños con TEA; así como también debido al aumento de niños en situación de vulnerabilidad social, producto de las reiteradas crisis económicas y sociales que atraviesa nuestro país. Este trabajo busca ampliar la mirada que se tiene sobre los niños con diagnóstico de TEA y repensar su asistencia a la escuela. Además se busca dar la relevancia necesaria a la condición de vulnerabilidad social que atraviesan muchos niños, siendo este un factor que en reiteradas ocasiones los aleja de la escolarización. Se intentará conocer estrategias y recursos que ayuden prevenir posibles abandonos o mejorar sus trayectorias escolares.

2. Objetivos

Objetivo General:

- Describir las características del proceso de inclusión escolar de niños en situaciones de vulnerabilidad social y de niños con diagnóstico de Trastorno del espectro autista (TEA) en un Espacio de Enseñanza para la Primera Infancia (EEPI) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Identificar la concepción que tienen las autoridades del EEPI respecto del proceso de inclusión escolar.
- Determinar los procesos e intervenciones educativas realizadas por los directivos y docentes que forman parte del EEPI, para lograr la inclusión de niños con diagnóstico de TEA.
- Determinar los procesos e intervenciones socio-comunitarias realizadas por los directivos y docentes que forman parte del EEPI, para contener e incluir a los niños en situación de vulnerabilidad social.

3. Marco Teórico

3.1 Primera Infancia

La Primera Infancia es el período que se caracteriza por la velocidad con la que se suceden los cambios en el desarrollo y crecimiento de los niños. Se enmarca desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente. Esta etapa del desarrollo es decisiva ya que de ella va depender el crecimiento del niño y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, motoras, emocionales y del lenguaje (Jaramillo, 2011).

Se puede recurrir a la etimología del lenguaje para revisar de dónde proviene la palabra “*infancia*”. Infancia viene del latín *sin palabras*. Su origen la infancia conlleva sobre sí, el silencio de los actores protagónicos, es decir de los niños. Este silencio es forzado por el mundo

de los adultos que creen saber y comprender cuáles son las necesidades propias de la infancia (London, y Leiva, 2015).

En Occidente la concepción que se tiene sobre la infancia ha ido cambiando a lo largo del tiempo. En el Siglo XV los niños eran una propiedad del padre, el cual tenía derecho a decidir sobre el niño según fuera su voluntad. En la era de la Civilización Romana y Griega comenzó a cambiar la mirada que se tenía de la infancia y se empezó a proteger a los niños hijos de los ciudadanos. Quedaban excluidos de este trato los hijos de esclavos y plebeyos. Durante el siglo XVII la relevancia de la infancia siguió siendo un privilegio de los hijos de los nobles. En la época de la Ilustración y de la Revolución Francesa, ya se consideraba una obligación el cuidado de la infancia, aunque aún no se contemplaba la importancia del vínculo afectivo. Al llegar la Revolución Industrial y con la consolidación de la clase media, surgieron las primeras declaraciones de los Derechos Humanos. La aparición de las ciencias como la psicología y la psicopedagogía introdujeron un cambio sobre la mirada de la niñez. En el siglo XX, como consecuencia de la violencia sufrida durante la Primera Guerra Mundial empezó una era de aprobación de leyes de protección a los niños. En 1924 se escribió la Declaración de Ginebra de 1924 que enmarcó a los niños como un grupo de población vulnerable que tenía que ser protegido para garantizar su correcto desarrollo. Fue uno de los primeros acuerdos internacionales, que luego en el año 1959 fue retomado por las Naciones Unidas para anunciar la Declaración de los Derechos del Niño, en la cual se estableció que el niño necesita de cuidados especiales antes y después del nacimiento, debido a su falta de madurez tanto física como mental. En 1979, año internacional del niño, representantes de 43 países que integraban la ONU comenzaron a escribir la Convención de los Derechos del Niño. La misma entró en vigencia en septiembre de 1990. El 4 de diciembre de 1990, Argentina sancionó la Ley 23.849 adhiriendo a esta convención (London y Leiva, 2015).

La Convención de los derechos del niño marcó un cambio de paradigma, ya que estableció que los niños son sujetos de derechos frente al Estado, la familia y la comunidad. Es una visión de la infancia superadora ya que el niño dejó de ser visto como un proyecto de adulto con un estado inferior, para pasar a ser reconocido como un sujeto con derechos inapelables. Este nuevo paradigma marcó un cambio cultural radical, ya que esta visión de la infancia era inconcebible décadas atrás (Meng González del Río, 2011).

A partir de este breve recorrido histórico se puede pensar que el concepto de infancia es una construcción social, que va cambiando cultural e históricamente. Cada época, cada cultura y cada sociedad va definiendo qué es la infancia, cuáles son sus necesidades y sus características. Se puede decir entonces que hay tantas infancias para analizar, como entornos socioculturales, económicos y políticos. Uno de los pilares sobre los que se consolidan las políticas dirigidas a la primera infancia es la imagen o concepción que se tiene de la misma; el otro son los derechos del niño, que para poder ser cumplidos requieren de políticas públicas que los lleven a la práctica (Meng González del Río, 2011).

En el año 1990 la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, puso de manifiesto que la educación empieza desde el nacimiento y por tanto propone que los países pongan en marcha políticas que expandan la asistencia y actividades de desarrollo para la primera infancia, abarcando intervenciones para la comunidad y la familia y dando mayor atención a los niños socialmente vulnerables. Esta propuesta no fue muy efectiva ya que no se consiguió que los países la llevaran adelante. Debido a esto en el año 2000, el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar promulgó como objetivo a cumplir en el año 2015, que se mejore la educación integral de la primera infancia y se proteja, utilizando como base para ello tres pilares fundamentales e indisociables entre sí: acceso, calidad y equidad. Serán los gobiernos los que deberán llevar adelante políticas de educación para la primera infancia por medio de la elaboración de planes, programas y proyectos que se adapten a esta etapa de la vida de manera flexible, teniendo en cuenta la importancia de incluir en éstas a las familias y a los educadores, capacitándolos en las necesidades propias de la educación infantil (Meng González, 2011).

3.1.2 Conceptualización, Fundamentos y Objetivos del EEPPI

El tener en cuenta la relevancia que ha cobrado en la actualidad el concepto de *Primera infancia*, su importancia y la necesidad creciente de resguardarla, favoreció la participación de diversos actores. Uno de ellos fue La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) siendo el tratado Internacional que ha tenido más adhesión de diversos países. Fue ratificado por 193 países, 19 de ellos, pertenecientes a Latinoamérica. Es el primer tratado que insta a los niños como poseedores de derechos. Debido a esto comenzó un trabajo de adecuación, por parte de los países adherentes, a las normativas que plantea la CIDN,

utilizándola como un marco teórico para conformar las intervenciones necesarias para poder cumplir con los derechos del Niño. El enfoque de protección que se presenta en la CIDN, es integral ya que deja de lado por completo al enfoque anterior, el cual solamente se basaba en los niños con problemáticas sociales, y pasa a considerar a la infancia en su totalidad como un grupo social que necesita ser protegido; tiene una visión holística del desarrollo del niño. Para poder llegar a este punto fue de gran importancia el rol que jugaron las organizaciones internacionales como el Comité de los Derechos del Niño, UNICEF y UNESCO (Roger, 2013).

La CIDN estableció que la educación es un derecho fundamental de los niños. Siguiendo este lineamiento Argentina creó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde plantea que el Estado tiene la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades a la educación y debe brindar los recursos necesarios para que esto pueda ser llevado adelante, mediante políticas públicas que provean de recursos económicos, culturales, tecnológicos, pedagógicos a las familias y escuelas en condiciones de vulnerabilidad social. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Ley N° 114 reconoce el derecho a la educación en pos del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, y establece en el Art. 23 de su Constitución la función de garantizar la igualdad de condiciones y posibilidades para que todos los niños puedan tener accesos a una educación de calidad. Los acontecimientos y experiencias que se dan en la vida del niño desde su concepción hasta los 4 años son de extrema importancia para su pleno desarrollo, su capacidad de vincularse con otros, de hablar, de pensar y de aprender (Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, 2013).

Roger (2013) plantea que se necesita una cooperación de múltiples sectores y actores para lograr políticas e intervenciones que resulten eficaces para el cuidado de la primera infancia, es necesario promover la asociación de la sociedad civil para diseñar y poner en marcha las políticas proteccionistas. Así como también una vez iniciado el proceso es necesario realizar un seguimiento y una evaluación del mismo para corroborar que resulte eficaz para esa población en sí misma.

En Argentina las políticas nacionales de educación inicial que abogan por el cuidado de los derechos del niño son llevadas a cabo por los Ministerios Nacionales de Educación, Desarrollo Social y Cultura. Dentro del Ministerio de Educación de la Nación se encuentra la Dirección de Educación Inicial que dirige el plan Nacional para la Educación Inicial que abarca a

niños desde 45 días a 5 años. Por su parte el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación tiene a su cargo la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) y el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (Repetto, Díaz Langou, & Aulicino, 2012).

En cuanto a las políticas socioeducativas de C.A.B.A., en su inicio dependían de diversas áreas y direcciones pero a raíz de la reestructuración que atravesó el Ministerio de Educación de CABA los programas socioeducativos se reordenaron dentro de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa, la cual pasó a llamarse Subsecretaría de Equidad Educativa, quedando subsumidas en ella la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad y la ex Dirección General de Inclusión Educativa. La Gerencia Operativa de Inclusión Educativa en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social se ocupa del acceso y permanencia en el sistema educativo, de los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social así como también de acompañar a las familias de dichos niños. Se busca lograr las mínimas condiciones de educabilidad, realizar políticas de inclusión educativa para niños en situación de calle. Por su parte la Gerencia Operativa de Primera Infancia promueve estrategias dirigidas a niños en situación de vulnerabilidad social, realiza proyectos vinculados a la estimulación temprana, salud y al fortalecimiento de los vínculos de los niños de 45 días a 5 años y sus familias (Rotstein, 2013).

Dentro de estos programas socioeducativos la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, (2013) enmarca a los EEPI, que comenzaron a funcionar en el año 2013 bajo la dependencia de la Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación. Anteriormente desde el Ministerio de Desarrollo Social ya se venía trabajando con El programa de Primera Infancia, bajo el cual funcionan los Centros de Primera Infancia (CPI). Los EEPI son jardines de infantes que están gestionados por ONGs y se orientan principalmente a población de niños que viven en contextos de vulnerabilidad social. En el EEPI donde se realizó la práctica, esto no es excluyente, ya que también concurren niños provenientes de familias de clase media. Como parte de las estrategias para fortalecer los vínculos de los niños con sus familias la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, (2018) sostiene que es muy importante para el proceso de formación y aprendizaje, la relación que se da entre los niños, sus familias, los educadores y la comunidad. Por este motivo se incluye de manera activa a las familias en la vida cotidiana de la comunidad escolar, promoviendo intercambios genuinos y espacios conjuntos para pensar aspectos relacionados a la crianza, el juego y la expresión entre otros. Los EEPI

tienen una idiosincrasia comunitaria muy fuerte y sus objetivos más específicos se centran en cuestiones tales como generar climas de contención y afecto para lograr que los niños adquieran seguridad y puedan desarrollarse, tanto de forma individual como de forma conjunta con sus pares y docentes. Buscan promover espacios lúdicos imprescindibles para el sano desarrollo de esta etapa de la infancia, ofrecer posibilidades para que se expandan y desarrollen de forma positiva sus capacidades motrices, cognitivas, afectivas, sociales y expresivas y puedan constituirse como sujetos libres y autónomos que respetan la diversidad y la singularidad de sus pares y de la comunidad.

3. 2.1 Características de niños con Diagnóstico de TEA

En cuanto a la etiología del Trastorno del Espectro Autista hay diversas opiniones y la misma está en discusión. Fortea Sevilla, Escandell Bermúdez y Castro Sánchez (2014) afirman que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que se genera por una falla prenatal del Sistema Nervioso Central. Los síntomas más relevantes son observables y suelen aparecer en los tres primeros años de vida, aunque no siempre son descubiertos a tan temprana edad. Algunos de ellos son la afección de las funciones ejecutivas como la atención selectiva y la atención sostenida, y la dificultad de aprendizaje.

Por su parte Rattazzi (2014) planteó que la etiología del Trastorno del Espectro Autista (TEA) no ha sido descubierta todavía, aunque se puede afirmar que se encuentra influenciada tanto por factores ambientales como por factores genéticos. Se cree que los TEA afectan mayoritariamente al desarrollo cerebral temprano, tanto en su estructura como en su funcionamiento. Los cuadros clínicos de las personas que padecen TEA son muy heterogéneos entre sí, en cuanto al nivel del lenguaje pueden encontrarse casos sin habla, casos con palabras sueltas, casos que solo utilizan frases y casos con fluidez verbal. En relación al nivel cognitivo pueden variar desde una discapacidad intelectual severa hasta una inteligencia superior. Dentro de esta heterogeneidad se puede decir que los niveles de TEA pueden ser leves, moderados y severos. Por todo esto se habla de Trastorno del Espectro Autista y no de Autismo.

Valdez (2016) por su parte, plantea que el autismo presenta una forma de desarrollo distinto en algunos dominios, lo que pone de manifiesto una expresión de diversidad subjetiva, no como algo anormal sino como una estructura del desarrollo diferente. Se puede afirmar entonces, que hay personas con autismos muy diferentes entre sí.

Según el DSM V desde el año 2013 se adopta una perspectiva dimensional dejando de lado la categorial, se reemplaza la expresión de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y se plantean dos dominios centrales que son: Intereses restringidos o repetitivos y dificultades en la comunicación social y conductual. Rattazzi (2014) afirma que la clasificación del DSM-5 está mucho más en sintonía con la Clasificación Inter-nacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) propuesta por la OMS y con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Actualmente son varios los instrumentos que se poseen para el diagnóstico de TEA, por un lado se encuentran las entrevistas a la familia y, por otro, las pruebas directas de observación. Una parte importante de la información que se obtiene en la etapa del diagnóstico proviene de la anamnesis realizada a los padres y/o cuidadores. Luego de esto se podrían aplicar las entrevistas estructuradas y estandarizadas tales como *la Entrevista para el Diagnóstico del Autismo Revisado* (ADI-R) creada en 1994 por Lord, Rutter y Le Couteur. O el cuestionario *A structured parent interview for identifying young children with autism* (PIA) creado por Stone y Hogan en 1993. Luego de la etapa de evaluación con los padres, se deberá proceder a evaluar de manera sistemática y exploratoria el comportamiento del niño por medio de la utilización de instrumentos estandarizados tales como la *Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic* (ADOS) creada por Lord, Risi, Lambrecht, Cook, Leventhall, Dilavore, Pickles, y Rutter en el año 2000; la misma es compatible con los criterios diagnósticos del DSM-IV y para poder administrarla es necesario realizar un curso de formación. Los instrumentos ADI-R y la ADOS-G son de recomendación en todo protocolo de investigación de TEA (Fortea Sevilla, Escandell Bermúdez & Castro Sánchez 2014).

En contradicción a lo que plantean los autores anteriormente nombrados, Valdez (2016) afirma que no se debe enfocar el tratamiento de las personas con TEA en programas estandarizados sino que, por el contrario lo más eficaz es centrarse en la persona. Esto permitiría adecuar las estrategias a las necesidades individuales de cada niño en particular, evaluando su nivel evolutivo y teniendo presente sus motivaciones e intereses. Una forma de llevar adelante este tipo de enfoque requiere incluir en el tratamiento a la familia del niño para poder escuchar sus inquietudes, orientarlos en las áreas que sean necesarias y de esta manera brindarles información para que puedan empoderarse y ser actores partícipes del proceso. El objetivo del

enfoque debe contemplar que el niño pueda lograr el mayor grado de autonomía, autorregulación y autodeterminación posible. Los objetivos deben ser diseñados a corto, mediano y largo plazo. Y si bien al trabajar con niños pequeños quizá parezca que estos objetivos son muy lejanos en el tiempo, es necesario comenzar a trabajarlos desde una temprana edad.

Roa (2012) plantea que intervenir tempranamente frente a los casos de niños con TEA generaría un mejor futuro para ellos, ya que los ayudaría a desarrollar habilidades adaptativas y socio comunicacionales más efectivas, así como también a desarrollar un CI más elevado y a normalizar la actividad cerebral. También afirma que la neuroplasticidad es un mecanismo cerebral que permite la adaptación funcional del cerebro, es la capacidad de regeneración que posee el mismo, este fenómeno sería más intenso durante la niñez. El cerebro de los niños sería como una tela en blanco donde se va plasmando cada experiencia que vive y esto aporta grandes conocimientos, estos nuevos aprendizajes generarían nuevas conexiones neurales lo que llevaría a remodelar los circuitos ya existentes para codificar nuevas experiencias y generar cambios en el comportamiento de los niños. La neuroplasticidad es una herramienta de suma utilidad en la rehabilitación. Para Rattazzi (2014) aprovechar este fenómeno permitiría realizar intervenciones tempranas que puedan modificar el curso del desarrollo del TEA. Y esto a su vez influiría en generar una mejor calidad de vida tanto para el niño como para su familia, posibilitando una mayor inclusión en la vida educativa.

En cuanto a los datos epidemiológicos que se poseen en la actualidad, Rattazzi (2014) plantea que el primer estudio que se llevó adelante fue en Reino Unido en el año 1966 donde se vio que 1 de cada 2000 niños de entre 8 y 10 años presentaba algún tipo de TEA. Luego en 2014, en Estados Unidos, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades publicó los resultados de un estudio llevado a cabo en el año 2010 donde se encontraron tasas de prevalencia de TEA en 1 de cada 68 niños de 8 años de edad. En estudios realizados en países en vías de desarrollo tales como Colombia, México, Jordania e India se pudo corroborar que la edad promedio en la cual surge la primera preocupación por parte de las familias es entre los 21 y 24 meses de edad, el principal síntoma que generaría alarma son las dificultades del lenguaje. Y la edad promedio de detección y diagnóstico de TEA se da entre los 45-57 meses de edad. En cambio, en los países desarrollados la edad de detección se realiza a edades más tempranas. En la Argentina aún no hay estudios epidemiológicos finalizados, se encuentra en curso un estudio que lleva adelante la

ciudad de Olavarría en la Provincia de Buenos Aires que está relevando el predominio de TEA en niños de entre 16 y 30 meses de edad.

3.2.2 Características de niños en situación de vulnerabilidad social

Cuando se piensa en la *escuela inclusora* no solo se debe pensar en los niños con necesidades especiales sino que también se debe pensar en los niños provenientes de familias en situación de *vulnerabilidad social* (Casal y Lofeudo 2009). La vulnerabilidad social hace alusión a la falta de capacidad y organización necesaria para promover una mayor calidad de vida y acceso a diversos bienes y servicios, a la pobreza, a las precarias condiciones de trabajo, a la fragilidad institucional, a la labilidad de las redes y vínculos familiares, sociales y comunitarios. Todos estos factores dificultan significativamente el ejercicio de la ciudadanía, y dentro de este ejercicio se encuentra el derecho a asistir a la escuela (MuNAF, s/a).

Según Amarillo (2015) la vulnerabilidad hace alusión a un contexto social crítico, a un riesgo tanto a nivel individual como a nivel comunitario. El riesgo puede estar relacionado con la falta de recursos y con la dificultad para mantener una vida acorde a las necesidades personales.

Cardona (2003) también entiende la vulnerabilidad como un factor de riesgo interno, en la cual el sujeto está expuesto a ser afectado por una amenaza. No existe la vulnerabilidad si no existe la amenaza. Ambas están intrínsecamente relacionadas. La vulnerabilidad social es una condición que se construye, se acumula y permanece en forma continua en el tiempo y está enlazada a aspectos culturales y al nivel de desarrollo de las sociedades.

Según Amarillo (2015) otros autores plantean la vulnerabilidad social como la pobreza en sí misma y no la pobreza como un factor de la vulnerabilidad. Otros plantean que la pobreza está determinada por la historia que limita el acceso de los sujetos a los recursos económicos, en cambio la vulnerabilidad está determinada por la restricción a los medios para hacer frente a las amenazas o falta de acceso a la protección o la seguridad. También afirma que este contexto social ha emergido y se ha consolidado a lo largo de décadas en Latinoamérica llevando a una gran población a percibir la vida con incertidumbre, indefensión e inseguridad lo cual podría pensarse que deviene de situaciones tales como la falta de acceso al empleo, los ingresos, al consumo, a la vivienda y a la seguridad. Estas situaciones conllevan a la exclusión social, en la

cual existe una ausencia de redes sociales, recurso que es imprescindible para poder hacer frente a situaciones conflictivas; generando un espacio para poder expresar y compartir los sentimientos y necesidades propias, permitiendo de este modo intercambiar opiniones que ayuden a ampliar la mirada sobre los escenarios personales y de este modo cambiar la realidad material o subjetiva.

Cerutti (2014) expresa que el impacto que tiene la pobreza económica y la exclusión social sobre el desarrollo de la primera infancia es evidente, por este motivo las políticas sociales deben estar centradas en dar apoyo y contención a las familias más vulnerables fortaleciendo sus recursos y resaltando sus potencialidades.

Cuando las personas se sienten excluidas de la sociedad, crean defensas omnipotentes como mecanismo para compensar la desvalorización; esto lleva a que muchas veces reproduzcan respuestas que no son adecuadas, que actúen con impulsividad sin mediar el pensamiento y se exprese la disconformidad por medio del uso de la violencia. Toda esta situación de exclusión trae aparejado que los sujetos se configuren en una baja autoestima teniendo menores posibilidades de adaptarse socialmente de manera positiva (Amarillo 2015).

Las familias en situación de pobreza tienen grandes dificultades al momento de llevar adelante la crianza de sus hijos, éstas problemáticas varían desde la falta de acceso a la vivienda, déficits en el nivel educativo de los padres, necesidad de trabajar largas jornadas, lo cual los lleva a tener un estado de cansancio constante, insatisfacción personal, poco apoyo para el cuidado y la crianza de los niños. Éstas entre otras, son las dificultades que traen como consecuencia una comunicación pobre, y poca o nula interacción y juego dentro del ámbito familiar (Cerutti & Girona, 2015). Según las manifestaciones de Cerutti (2014) es totalmente necesario promover el potencial no solo de los niños, sino también de sus familias; ya que si empoderamos a la familia, ésta será la encargada de ayudar por sí misma a los niños. Se podría pensar que esto serviría para menguar el efecto negativo de las dificultades de la crianza de estas familias.

3.3.1 Inclusión Escolar en la primera infancia

Hasta principios del siglo XX los niños con *necesidades especiales* eran internados en nosocomios y aislados de sus vínculos primarios, dejados en manos de los médicos y personal de la salud, que si bien trataban de mejorarles su calidad de vida, esto solo no era suficiente ya que estos niños quedaban sujetos a un lento pero contundente abandono por parte de sus familias.

Con el correr del tiempo esto fue cambiando y como contracara de estas prácticas, en la actualidad son cada vez más los actores que contribuyen a la creación de una escuela cada día más inclusiva que contempla la diversidad y se nutre de ella para crecer y fortalecerse, también propone abrir el juego y buscar soluciones acordes a cada niño en particular, evaluando sus singularidades y necesidades (Mas Vélez, 2008).

El termino *Integración* conceptualmente supone que existe una separación, algo que se encuentra por fuera del sistema escolar y debe ser integrado a éste. Los que deben realizar el esfuerzo para integrarse son los que están por fuera, los que son diferentes. En cambio, cuando se habla de *Inclusión* se hace alusión a un sistema unificado para todos, donde las estructuras escolares son adaptadas a la diversidad y a la totalidad de la comunidad escolar (Fernández, 2011).

El planteo sobre qué es la normalidad significó una gran contribución al fortalecimiento de la escuela actual, ya que si se piensa en niños normales, se daría a entender que hay otros niños que no lo son. La idea de normalidad es estadística, no se corresponde necesariamente a la realidad, y cada persona se aproximaría de un modo particular a ese patrón (Mignone y Ullua, 2008). Para Mignone y Ullua (2008) es importante tener este concepto presente cuando se quiere trabajar con la primera infancia, ya que esto conlleva a pensar que cada niño es único e irrepetible, que cada niño tiene sus tiempos y sus propias necesidades especiales. Lo que es bueno y contribuye al desarrollo de uno, puede no ser lo adecuado para otro, por más que tengan la misma edad cronológica. Esto estadísticamente puede ser así, pero en la práctica hay que respetar y acompañar los tiempos de cada niño en particular.

En este mismo sentido, Sago (2008) plantea que eso permitiría suponer que los niños con trastornos del neurodesarrollo, como por ejemplo el Trastorno del Espectro Autista, son principalmente niños, y como tales, tienen los mismos derechos que cualquier otro. Poseen capacidades y potencialidades singulares, y por tener diferentes características exigen respuestas diferentes, un niño con *necesidades especiales* es un niño más en la sala con sus habilidades y sus potencialidades. Por este motivo, sería de suma importancia lograr trabajar de manera particular con cada niño

Skliar (2005) parte de la idea de que los seres humanos están hechos de diferencias, éstas nos conforman como tales, y que debemos comprenderlas no para erradicarlas sino para sostenerlas en su más inquietante e incómodo enigma.

La mirada de la escuela inclusiva plantea que es importante despatologizar el trabajo con alumnos con diversos trastornos o discapacidades, y aplicar una pedagogía más centrada en el niño, brindando herramientas que incrementen las relaciones positivas de los niños y sus familias con la comunidad escolar. Para poder llevar adelante esto se debe realizar una evaluación constante y dinámica de los niños en situación de vulnerabilidad que se centre en sus capacidades y no en sus discapacidades; llevar adelante un enfoque individual y singular acorde a las necesidades de cada niño; fortalecer y fomentar habilidades socio-emocionales en los niños. La educación sería el pilar más importante para la socialización de estos niños y facilitándola se aumentarían las posibilidades de integración social en la vida adulta (Kourkoutas, 2012).

Para Merino Fernández (2008) la escuela podría pensarse como un puente entre estas familias y la sociedad, para lograr esto, la escuela debería abrirse a la comunidad volviéndose cada vez más permeable. Esto facilitaría la comunicación de la escuela hacia el entorno y del entorno hacia la escuela. En el contexto sociocultural la escuela demanda intervenciones socio educativas nuevas que no son necesariamente curriculares. Si se quiere plantear una escuela que incluya y contemple la diversidad no puede ser dejada de lado esta demanda social. Dicha demanda, llegará a la escuela por medio de las familias de los niños, y la escuela deberá estar preparada para dar respuesta a estas situaciones. Si esto se lograra, se pasaría de una escuela común y tradicional, para pasar a una *escuela inclusora* que valora, contempla e incluye la diversidad.

Para que este cambio sociocultural pueda ir haciéndose realidad fueron necesarias legislaciones tales como las siguientes: el 10 de junio de 1994, en Salamanca, España, los delegados de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, representando a 92 gobiernos y 25 organizaciones firmó y aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. El objetivo de esta declaración fue plantear como base fundamental para la educación, la integración y el reconocimiento de las diferencias. Apuntando a construir una escuela para todos, que incluya a todo el mundo, respaldando el aprendizaje, alabando las diferencias y dando importancia a las

necesidades individuales. Una de las bases que fundó esta Declaración tiene sus orígenes en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que estipula que la Educación es un derecho humano universal (Unesco, 1994).

La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) manifiesta la importancia que posee comenzar la integración escolar desde la más temprana infancia, planteando que su éxito radica en una rápida identificación, evaluación y estimulación de los pequeños que presentan necesidades educativas especiales. Desarrollar programas orientados a niños menores de 6 años permitiría reorientarlos para favorecer el desarrollo intelectual, físico, social y la inserción escolar. Esto tiene una gran validez para la familia y la sociedad ya que serviría para evitar que se agraven los déficits que presentan estos niños. Es de suma importancia que se combinen de forma integral los programas educativos con la atención sanitaria de la primera infancia.

Otro de los puntos fundantes de la inclusión escolar es la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades firmada en el año 2007, la misma tiene como objetivo proteger, promover y garantizar las condiciones de igualdad de las personas con discapacidades, entre éstas se hayan incluidas todas las personas que tengan déficits mentales, físicos, intelectuales, sensoriales y demás condiciones que puedan obstaculizar la plena participación en la sociedad. Uno de los principios que rigen este documento es promover la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la participación e inclusión plena en la sociedad, la autonomía individual, así como también el respeto por la diferencia y la aceptación (Convención, 2007).

3.3.2 Intervenciones de directivos y docentes para promover la inclusión escolar

Las intervenciones para llegar a lograr una escuela inclusora llevarían a contemplar las situaciones de cada niño en particular, hay algunos niños para los que quizás sería mejor contar con un docente integrador que les ofrezca apoyo más focalizado y personalizado ayudándolos a compartir las actividades que más les cuesta y favoreciendo la autonomía. En algunos casos el maestro integrador estará solo sosteniendo al niño con necesidades especiales y en otros casos también será un referente para todos los niños de la sala que necesiten de ayuda o de la mirada de un adulto (Stein, 2008).

La escuela por medio del conocimiento del niño y de su familia debería disponer cuáles serían los mejores medios y las mejores estrategias para que ese niño con necesidades especiales pueda ser uno más dentro de la sala. Esto permitiría evitar caer en la paradoja de que por querer incluir, terminar aislando. Para que esto no suceda sería muy necesario revisar caso por caso y evaluar si las necesidades de este niño podrán abordarse con los recursos edilicios y humanos que cuenta la institución. Es aquí donde cobraría vital importancia el diálogo con la familia, saber qué necesitan ellos o qué esperan ellos de la institución para con su niño. Este dialogo de ida y vuelta ayudaría al diagnóstico para evaluar las posibilidades de inclusión de ese niño en esa escuela y en base a esto se tomarían decisiones de forma más acertada (Mignone y Ullua, 2008)

En cuanto a las intervenciones sociales, Castel (2003) propone dos tipos. Las que trabajan en la zona de marginalidad y las que trabajan sobre la zona de riesgo de quiebre. Las intervenciones que rondan la zona de marginalidad son las que se deben aplicar con los sujetos que ya han quedado excluidos del sistema, han pasado al otro lado y tienen relaciones sociales y familiares deficientes. Lo que se busca con ellas es lograr reinsertar en la sociedad a esas personas o grupos. El otro tipo de intervenciones se basa en atender a la zona de vulnerabilidad social, es el grupo que presenta una gran fragilidad de los pilares de la socialización, que abarcan desde la precarización laboral hasta sus relaciones sociales en general.

Montero (2014) plantea que la visión del mundo y de las normas dependerá de cada población en particular. Estas generan formas de vida que son el resultado de patrones estructurados y de formas de comportarse relativamente estables. Los mismos son ejecutados de manera automática sin mediar reflexiones, estos patrones pueden ser llamados habitus. Estos habitus marcan el modo de conducirse cotidianamente, son percibidos como el modo natural de actuar, lo cual lleva a no cuestionarlos y muchas veces pueden ser perjudiciales para los sujetos.

Lambach (2016) considera que las intervenciones sobre la zona de vulnerabilidad social y sobre la zona de marginalidad resultan adecuadas intervenir en la atención temprana de los niños. Para esto se podrían llevar adelante actividades que reinserten a los niños en la vida cotidiana, poniendo el foco en los niños, los padres y la familia de origen que serán los verdaderos representantes de las intervenciones. El desarrollo de los niños se basa en factores biológicos pero también ambientales y sobre estos se deben focalizar las intervenciones para combatir la vulnerabilidad social.

En cuanto a las intervenciones para abordar las problemáticas de vulnerabilidad social, Acosta (2015) sugiere que se debería realizar un abordaje familiar, en un primer momento brindando ayuda asistencial, luego promover la generación de recursos propios. Para esto se deberían consensuar metas a largo y a corto plazo. Las intervenciones que se realizarán dependerán en parte de cada familia. Siempre la prioridad será proteger al niño en situación de vulnerabilidad social. Es de gran importancia generar espacios en que promuevan el aprendizaje para la comunidad, trabajando en red para de este modo logre un doble beneficio así como también la contención de los profesionales entre sí y la promoción de lazos y vínculos entre las familias.

Las intervenciones tendientes a palear las situaciones de vulnerabilidad social deben ser consideradas desde tres dimensiones: la afectiva, la cultural y la contextual. Los conflictos en estas tres esferas se constituyen en la primera infancia como consecuencia de las carencias en los diversos contextos de crianza. Teniendo esto presente se deberían orientar las intervenciones socio-comunitarias a brindar ayuda para reorganizar la dinámica familiar; modificar las miradas de los adultos hacia los niños para permitirles a los niños constituirse como sujetos de derecho, que se reflejan en la mirada de un adulto que los reconoce como personas dignas; otorgar herramientas para fomentar la resolución de problemas y la puesta de límites de manera sana y no violenta; incrementar el sentimiento grupal y de comunidad así como también reforzar la confianza en los demás y en uno mismo (MuNAF, s/a).

Unicef (2012) propone que las comunidades puedan otorgar a las familias dispositivos de prevención tales como espacios de observación configurados como grupos de madres y grupos de crianza en los cuales estén involucrados los padres, las madres y los bebés. Estos grupos serán llevados adelante por agentes de salud, educación o comunitarios. En los grupos se comparten dudas y experiencias respecto de la crianza de los niños. Se crean espacios de reflexión que facilitan el sentirse acompañado por otros que atraviesan situaciones similares, buscando entre todos construir estrategias, recursos y herramientas que faciliten la comunicación entre padres y niños, creando debates respecto de diversos temas para ampliar la mirada que se tiene de los mismos. El período que comienza durante el embarazo y sigue en los primeros años de vida del niño, son momentos de muchas dudas, intranquilidades, miedos, donde se ponen en juego aspectos emocionales de las historias propias de cada padre y madre. Son tiempos de mucha ambivalencia de grandes cambios y adaptaciones, por todo esto los grupos de crianza

favorecerían una intervención temprana y generarían un espacio de sostén que facilitaría el proceso de crianza.

3.3.3 Pedagogía Reggio Emilia como herramienta de intervención educativa

Desde la aparición de la Pedagogía Constructivista, varios son los autores que han comenzado a hablar de modelos pedagógicos con un rol de mayor protagonismo por parte del niño. Entre ellos, Meng González del Río (2011) plantea que el proyecto educativo de la pedagogía Reggio Emilia se inició en 1945, luego de la Segunda Guerra Mundial un grupo de mujeres con el apoyo de la comunidad construyeron las primeras escuelas para niños. Pero no fue hasta 1963 que se fundó la primera escuela para niños de 3 a 6 años y recién en 1970 se creó la primera escuela para niños de 0 a 3 años. Esos fueron los primeros pasos para llegar a la construcción de la red que hoy consta de 26 escuelas para niños de 3 a 6 y 28 escuelas para niños de 0 a 3. Algunas de ellas son gestionadas por la administración local y otras por cooperativas autorizadas mediante convenios especiales. El proyecto de servicios a la infancia de la ciudad de Reggio Emilia no solamente alcanza el ámbito escolar sino que también creó un centro internacional llamado Reggio Children que trabaja con las escuelas en forma directa pero además se dedica a investigar, asesorar, divulgar y formar profesionales que contemplen las potencialidades de los niños y promuevan y defiendan sus derechos. El principal exponente de este proyecto es Loris Malaguzzi (como refiere Meng González del Río, 2011), maestro y pedagogo, quien buscó generar un proyecto innovador y de calidad que investigara las posibilidades de aprendizaje en la infancia, brindando a los niños y sus familias una organización escolar flexible y que se adaptase a las necesidades. El pilar principal sobre el cual se montó este proyecto es una mirada de la infancia que considera al niño como productor de historias y relaciones, ya que se considera que desde que nace el niño, irá construyendo la realidad de su entorno, siendo actor y protagonista de su vida propia. Pensando la educación desde una infancia potente, portadora de teorías, competencias, preguntas y protagonista de su crecimiento, queda de lado el rol tradicional de la educación en la cual, la misma era pensada como la mera transmisión de conocimientos, y se toma a la educación como herramienta para constituirse como un complejo proceso de construcción de saberes y conocimientos.

Los núcleos más destacados de la pedagogía Reggio, dejan de lado la pedagogía didáctica y la metodología, estos no son sus ejes centrales. Está basado en la tríada niño, familia y educador. No está centrado en uno ni en otro, sino en la interacción del sistema. Su filosofía aplica conceptos de la teoría de la comunicación así como también de la teoría de la complejidad. El pensamiento circular y la discontinuidad del aprendizaje son dos puntos que se marcan continuamente, el modelo sostiene que el niño aprende en cualquier momento, no solo cuando hay un docente que planifica que ese niño en ese momento debe aprender tal o cual cosa, el aprendizaje simplemente sucede delante nuestro y hay que estar atentos a ello. Tampoco aboga por las teorías evolutivas ya que considera que las mismas encasillan a los niños y a los educadores, creando falsas expectativas y privando al educador de ver al niño tal como éste es, impidiendo ver su real desarrollo. La pedagogía Reggio acepta la contradicción, la duda, las equivocaciones, la provocación, los riesgos y las sorpresas (Hoyuelos & Cabanellas, 1996).

Las formas de trabajar e intervenir en la Pedagogía Reggio también tienen su particularidad. Martínez-Agut, M. y Ramos Hernando, C. (2015) plantean que en este enfoque, la actividad de la escucha es un verbo activo, ya que constantemente los educadores están prestando atención y escuchando activamente a los niños, para significar y valorar lo que ellos dicen; sostiene que todos los niños son diferentes entre sí, tienen habilidades diferentes y se relacionan entre sí, de formas diferentes, y es de gran importancia captar los modos de cada uno. En la pedagogía Reggio Emilia no hay una planificación estipulada a la cual se deban someter los docentes, sino que los mismos son facilitadores del desarrollo de los niños. Los educadores de Reggio trabajan en parejas pedagógicas, que les permiten complementarse y tener diversas opiniones y visiones del mismo grupo de niños. Trabajan en proyectos que respeten los intereses reales de los niños y también en ocasiones se incluye a las familias. En cuanto al modo de evaluar conocimientos, no se realiza en un momento y lugar determinado sino que constantemente se está registrando todo avance y retroceso del alumno, para luego comentarlo con los padres, los registros se realizan con anotaciones, fotos, grabaciones entre otros medios. Si bien los niños tienen un aula asignada pueden moverse con libertad por todo el espacio educativo. Los grupos tienden a ser pequeños, no más de 20 niños por aula, y la dinámica de las actividades se realiza en equipos de tres niños aproximadamente, donde los adultos van circulando y estando atentos a las interacciones que se dan entre los grupos de los pequeños. Las tareas que se realizan son muy variadas disponiendo de mucha cantidad de materiales y un aula

organizada para los niños. Un mismo proyecto puede durar varios meses en los cuales se dedican a explorar un tema en particular que sea de interés de los niños, desde sus esferas físicas biológicas y sociales, terminándolos con una exposición que se comparte con toda la comunidad de la institución, para que puedan apreciar el trabajo logrado y aprender de ello (Beresaluce Diez, 2009).

Beresaluce Diez (2009) comenta que un punto al cual se le da mucha importancia en Reggio es el ambiente, considerándolo el tercer educador. La decoración de las salas y de los espacios comunes está realizada por los niños, dentro de las aulas se espera que haya bancos y tarimas para que los niños puedan realizar puestas en común de las tareas que realizan. Martínez-Agut, M. y Ramos Hernando, C. (2015) plantean que el ambiente preferido de las Escuelas Reggio tiene que tener iluminación natural, paneles de vidrio y contar con espacios abiertos ya que la luz también es una herramienta más de trabajo. El mobiliario es adaptable sin mesas ni sillas fijas, al ambiente es cálido para promover la comunicación y los encuentros con otros; las salas se ubican alrededor de un área central de encuentro común y están divididas en dos partes, una más tradicional si se quiere y otra dedicada al taller de arte o atelier, que tiene materiales para que todos, tanto niños como docentes puedan explorar y crear. Además las escuelas tienen un aula de música, un espacio para psicomotricidad y otra para realizar archivos de las tareas realizadas por los niños.

Los vínculos entre todos los participantes de la comunidad de las escuelas Reggio Emilia ocupan un rol fundamental, ya que este enfoque entiende que la escuela es un organismo vivo que se conforma por las relaciones de los niños, las familias, los educadores y la sociedad. Se toma a la familia como un agente educador y la escuela al reconocerla como tal, la potencia y le otorga valor en su rol. Las relaciones entre todos los individuos están apoyadas sobre los principios de igualdad y respeto, brindando ayuda al que más lo necesite y respetando los tiempos de cada niño, sin prisa (Beresaluce Diez, 2009).

Con respecto a los niños con Necesidades especiales, Abelleira, A y Abelleira, I. (2010), plantean que desde el enfoque de Reggio se los llama niños con derechos especiales, y que la forma de trabajar con ellos es simplemente reforzar la pareja pedagógica con un adulto más, no para que acompañe específicamente a ese niño en particular, sino para que ayude a toda la clase.

En síntesis, sería de gran importancia enfocarse en cuidar a la primera infancia debido a que este momento de la vida de los niños es la etapa de mayor plasticidad neuronal y, en la cual se imprimen patrones que perdurarán a lo largo de toda la vida adulta. Es el período de formación y desarrollo con mayores cambios y crecimiento. Si intervenimos de manera precoz contribuiríamos a lograr un mejor desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños, dado que las condiciones desfavorables serían más fáciles de sobrellevar y/o superar si se abordan tempranamente; ya sea que se hable de patologías, las cuales detectadas en el inicio de la niñez permitirían un mejor pronóstico y progreso, o que hablemos de vulnerabilidad social. Los modos de intervención irán variando de acuerdo a la situación conflictiva frente a la cual se encuentre el profesional. No serán las mismas intervenciones las que se realizarán en los casos de niños con diagnóstico de TEA, que las que se llevarán a cabo en casos de niños en contextos socialmente vulnerables. Pero lo que sí debe quedar presente y tener en cuenta, es que en todo momento se debe actuar evaluando caso por caso. Se deberá tener como prioridad, la singularidad propia de cada niño, su familia y su entorno. De esta forma se podrán implementar intervenciones mucho más apropiadas.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio:

Se trata de un estudio de tipo Profesional, con un enfoque cualitativo. El alcance del estudio será de tipo descriptivo.

4.2 Participantes:

Participaron de este estudio los 82 niños que asisten al EEPI en el turno tarde aunque el foco se centró en 3 de ellos. Dos niños con diagnóstico de TEA y una niña en situación de vulnerabilidad social. 10 docentes: de los cuales tres son hombres, graduados de profesores de nivel inicial y siete son mujeres; dos de ellas Profesoras de Nivel Inicial y las otras cinco sin título terciario/universitario. Todos estudiando carreras con orientación social.

Entre los participantes también se encuentran dos docentes integradoras, que son externas a la institución pero concurren tres veces por semana durante cuatro horas. Y por último el equipo directivo conformado por Fernanda que es vicedirectora y además psicóloga de la institución, y Vanina que es la directora. Todo el equipo de planta permanente de docentes y directivos del EEPI, vienen trabajando juntos desde principios del año 2014.

La comunidad del EEPI puede ser caracterizada como una población de nivel socioeconómico medio, medio-bajo y bajo, que reside en un barrio de C.A.B.A.

4.3 Instrumentos:

Observación participante de las actividades de los niños y sus docentes tanto en los espacios de patio, como en la sala de 2 años.

Observación participante de las intervenciones de una docente integradora de un niño con diagnóstico de TEA, de sala de 3 años.

Observación de cuatro talleres de Crianza a partir de los siguientes ejes:

- Temas abordados
- Estrategias utilizadas

Entrevista semi dirigida a la vicedirectora (Fernanda) y a la vez psicóloga de la institución, a partir de los siguientes ejes:

- Su rol en la institución
- El enfoque pedagógico del modelo de inclusión de diversas situaciones (Trastornos del neurodesarrollo y vulnerabilidad social), estrategias e intervenciones que se realizan.
- Diferencia entre el dispositivo del EEPI y otros jardines de infantes
- Procedimientos de diagnósticos y detección temprana de dificultades de los niños;
- Modalidad de trabajo con las familias de los niños;
- Modalidad de trabajo con los docentes de la institución

Entrevista semi dirigida a la directora (Vanina) de la institución, a partir de los siguientes ejes:

- El enfoque pedagógico del modelo de inclusión de diversas situaciones (Trastornos del neurodesarrollo y vulnerabilidad social), estrategias e intervenciones que se realizan.
- Diferencia entre el dispositivo del EEPI y otros jardines de infantes
- Procedimientos de diagnósticos y detección temprana de dificultades de los niños;

Entrevista semi dirigida a la familia de Victoria, una niña de sala de 2 años en situación de vulnerabilidad social a partir de los siguientes ejes:

- Aportes de la institución a sus vidas
- Logros adquiridos y progresos observados en la vida de Victoria desde su ingreso al jardín
- Qué estrategias de inclusión los ayudaron más
- Aspectos o situaciones que necesitarían mejorar

Entrevista semi dirigida al docente (Martín) de la sala de dos años a partir de los siguientes ejes:

- Qué formación posee;
- Aspectos que destaca de la institución (capacitación, sostén, etc.);
- Marco Teórico desde el cual realiza las intervenciones pedagógicas, tendientes a lograr la inclusión social;
- Modalidades de intervención con las familias de los niños;

Entrevista semi dirigida a la madre de Lorenzo, un niño de la sala de dos años con diagnóstico de TEA a partir de los siguientes ejes:

- Experiencias previas de escolarización de Lorenzo y diferencias sentidas/vividas durante este primer año en el EEPI;
- Logros adquiridos y progresos observados en la vida de Lorenzo desde su ingreso al jardín;
- Qué estrategias de inclusión los ayudaron más;
- Aspectos o situaciones que necesitarían mejorar.

4.4 Procedimiento:

Se concurrió a la institución al menos tres veces por semana durante seis horas reloj. En dichas jornadas se realizó una observación participante constante, de diversas actividades. Con mayor permanencia en una de la sala de dos años, pero también en espacios de patio donde se encontraban reunidos todos los niños del turno tarde, jugando juntos.

A principio del mes de noviembre se realizaron cinco entrevistas. La primera a la vicedirectora y psicóloga de la institución; la segunda a la Directora del EEPI; la tercera a la familia de una niña que asiste al jardín derivada por una asistente social y por el Ministerio de Educación ya que presentaba una situación de desnutrición, que debía ser atendida; la cuarta entrevista se le realizó a la madre de un niño con diagnóstico de TEA, que concurre al EEPI desde que inició el año escolar 2017 y por último se entrevistó a uno de los docentes de la sala de dos años.

El procedimiento para realizar cada entrevista consistió en formular una serie de preguntas por escrito para tenerlas a modo de guía, se citó individualmente a los entrevistados en la sala de docentes, y se les realizaron las preguntas pensadas con anterioridad. En toda la entrevista se buscó que fuera una conversación amena y se realizaron preguntas de tipo abiertas para favorecer la captación de datos que no hubieran estado contemplados en un primer momento. Antes del inicio se pidió el consentimiento para ser grabados.

Tres lunes, durante dos horas, se concurrió a los talleres de crianza para observar su funcionamiento, estrategias y temas abordados.

5. Desarrollo

5.1 Análisis del objetivo 1:

-Identificar la concepción que tienen las autoridades del EEPI respecto del proceso de inclusión escolar.

Durante la entrevista a Fernanda, cuando se le preguntó, si a ella le parecía que ponerle una maestra integradora a un niño era estigmatizante, contestó que *“...No, me parece que es depende cada caso, es muy delicada y compleja la integración, me cuesta pensarla de forma*

general. Pero hay que ver caso por caso, niño por niño. Hay que pensar cada caso como único sin generalizar...” Esta respuesta se relaciona con lo que plantean Mignone y Ullua (2008) cuando dicen que es importante tener este concepto presente cuando se quiere trabajar con la primera infancia, ya que esto conlleva a pensar que cada niño es único e irrepetible, que cada uno tiene sus tiempos y sus propias necesidades especiales. Lo que es bueno y contribuye al desarrollo de uno, puede no ser lo adecuado para otro, por más que tengan la misma edad cronológica. Respecto de lo que se pudo observar durante la práctica, un niño con diagnóstico TEA no es igual a otro niño con diagnóstico de TEA, aún aunque tengan la misma edad y el mismo diagnóstico, cada uno es diferente del otro y cada uno se veía beneficiado con actitudes y recursos diferentes. Más allá de que según el DSM 5 desde el año 2013 se adopta una perspectiva dimensional y se plantean dos dominios centrales que son: Intereses restringidos o repetitivos y dificultades en la comunicación social y conductual. No se puede generalizar porque por más que a simple vista parezca lo mismo, no lo es.

En el jardín había dos niños con diagnóstico de TEA, Lolo de 3 años y Lauti de 4, había algunos patrones que se repetían en el comportamiento de los dos; sin embargo eran muchísimas las diferencias entre ellos. Solo por marcar una de ellas Lolo no sostenía la mirada a los adultos, pero sí lo hacía por momentos con algunos compañeros; en cambio Lauti no conectaba visualmente con sus compañeros pero sí lo hacía con algunos de los docentes. Con lo cual las intervenciones que se aplicaron en los dos casos fueron diferentes y ambos vienen mostrando progresos, por ejemplo Martín, uno de los docentes de Lolo, decía en la entrevista que “...A Lolo le costaron muchas cuestiones de rutina de hábitos, de actividades dirigidas con consignas, pero también con el solo hecho de venir y participar él fue pudiendo hacer unos pequeños grandes logros, como agarrar un pincel y dar unas pinceladas, acercarse y jugar, de tolerar muchísimo más...”

Al entrevistar a Vanina, la directora de la institución ella, afirma que el EEPI “...es inclusivo porque el proyecto en sí arma un dispositivo donde en cada sala hay una pareja pedagógica y además hay maestros que circulan, son maestros volantes para poder atender las necesidades individuales de cada sujeto que se van dando; hay quienes necesitan un acompañamiento más, para armar situaciones de juego o de lenguaje para construir su subjetividad...” En la observación se pudo ver que se resuelven muchas situaciones con esta modalidad de que haya maestros volantes que puedan colaborar con los niños que lo van

necesitando, armando un escenario más inclusivo para ellos. Al respecto, Sago (2008) sostiene que un niño con necesidades especiales es un niño más en la sala con sus habilidades y sus potencialidades. Por este motivo, sería de suma importancia lograr trabajar de manera particular con cada niño. Esta modalidad de pareja pedagógica y maestros volantes permite el trabajo con cada niño en particular. Respetando la individualidad de cada uno dentro del grupo al cual pertenece porque permite que mientras el grupo esté realizando una actividad, si hay algún niño que necesita una ayuda, contención o sostén extra, este maestro volante lo realice sin interrumpir la actividad que está desarrollando el resto.

Sobre este tema Fernanda, la vice directora y psicóloga de la institución, también comentó que *“...Nosotros pensamos dos maestros por sala y otros sueltos, que los pueda sostener la red del EEPI, o sea, la comunidad del EEPI. Por ejemplo, que yo le pueda decir a Ayleen vos ocupate de este pibe, como él es parte de la escuela y la escuela se ocupa de él. Porque por ejemplo te pongo el caso de Kinu, él necesita de un adulto para regularse, necesita salir de la escena, si están los dos docentes solos no pueden, por eso necesitamos ser más. Y tampoco creemos que la solución sea que todos tengan una maestra integradora, sino que tratamos de sostener desde nosotros mismos...”* En el caso de Kinu que es un niño al cual le cuesta mucho sobreponerse a los enojos que le genera cualquier situación en la cual es contrariado por alguno de sus pares o frente a situaciones en las que no puede hacer simplemente lo que él quiere, sino que debe respetar alguna directiva o indicación que no es de su agrado. En estos casos sus enojos son muy intensos y la presencia de este tercer docente se pudo observar y vivenciar como positiva, ya que en ese momento obtiene la contención necesaria tanto verbal, como el sostén físico y emocional, necesarios para sobreponerse al momento de una forma más eficaz.

Al mismo tiempo que Kinu es contenido, el resto del grupo puede seguir la dinámica con la cual viene trabajando con la pareja pedagógica. En una oportunidad me pasó de estar en el patio y que haya solo dos docentes presentes realizando un juego y que de repente Kinu estallara en llanto porque no lo dejaron entrar a la ronda donde él quería; y al estar yo presente ahí, lo levanté, lo abracé y le propuse hacer otra actividad hasta que ese lugar de la ronda se liberara. Si bien me costó calmarlo, Kinu, pudo salir de ese lugar y mientras tanto los demás niños siguieron con el juego.

En el enfoque del EEPI se tiene presente la necesidad de cada niño en particular Fernanda comentó que *“...a veces podemos ver un nene como es el caso de Vicky que sabemos que necesita un uno a uno, pero no por eso necesita sacar el certificado de discapacidad ni tener una maestra integradora. Primero porque trabajamos con vulnerabilidad y además porque tampoco creemos en los diagnósticos y mucho menos antes de los 3 años de edad...”* esta respuesta se relaciona con lo que plantea Kourkoutas (2012) cuando dice que la mirada de la escuela inclusiva plantea que es importante despatologizar el trabajo con alumnos con diversos trastornos o discapacidades, y aplicar una pedagogía más centrada en el niño, brindando herramientas que incrementen las relaciones positivas de los niños y sus familias con la comunidad escolar. Durante la práctica realizada en la institución se pudo observar participativamente, que son varios los niños que necesitan el trabajo más uno a uno, y la presencia constante de un adulto que sostenga con la mirada, con la palabra, que re signifique acciones, que medie en los conflictos de patio. Por ejemplo Victoria, una niña de casi 3 años cuando yo llegué al jardín observé que prácticamente no hablaba con nadie, comencé a prestarle mayor atención a su dinámica de juego, y jugaba mucho sola, sin integrarse al resto del grupo, a excepción de las actividades guiadas con consigna dada por los docentes.

Korkoutas (2012) plantea que se debe realizar una evaluación constante y dinámica de los niños en situación de vulnerabilidad que se centren en sus capacidades y no en sus discapacidades; llevar adelante un enfoque individual y singular acorde a las necesidades de cada niño; fortalecer y fomentar habilidades socio-emocionales en los niños. La educación sería el pilar más importante para la socialización de estos niños y facilitándola se aumentarían las posibilidades de integración social en la vida adulta.

Fernanda expresó que *“... Vicky necesita mucha contención y mucho contacto uno a uno, habla muy poquito y le cuesta integrarse. Estaría bueno que le prestes atención y puedas hacerle un poco de sostén a ver si engancha un poco más. Y como te decía antes, no por esto creemos que tenga que tener un diagnóstico de algo. Sí está bueno ir mirándola y acompañándola más de cerca...”* Al comenzar a interactuar con ella observé que resultó muy positivo el vínculo que logramos formar ya que para cuando terminó el año escolar Victoria jugaba mucho más en grupo, si bien por lo general me buscaba para que la acompañara de la mano hasta donde estaban sus compañeros, manifestaba su interés por acercarse a los demás y también comenzó a hablar delante de sus compañeros en un tono más elevado y con más fluidez. Esto también lo noto la

familia de Victoria ya que el abuelo dijo en la entrevista que “...*Y desde hace ya unos meses esto de que empezó a hablar mucho. Cambio mucho, ahora canta. Está muy sociable, ella sale y saluda a todos, en cambio la madre es muy retraída...*”

Según Fernández (2011), cuando se habla de *Inclusión* se hace alusión a un sistema unificado para todos, donde las estructuras escolares se adaptan a la diversidad y a la totalidad de la comunidad escolar. Por todo lo antedicho, se podría pensar que la concepción del proceso de inclusión escolar que tienen los directivos del EEPI va en sintonía con lo que plantea este autor.

5.2 Análisis del Objetivo 2:

- Determinar los procesos e intervenciones educativas realizadas por los directivos y docentes que forman parte del EEPI, para lograr la inclusión de niños con diagnóstico de TEA.

Al preguntarle a Fernanda qué tipo de intervenciones realizan para los niños con diagnóstico de TEA o con mayores dificultades ella comentó que “...*No creemos que haya una intervención puntual que haya que hacer, sino que es más el observar a cada uno y ver desde dónde se los ayuda a estar mejor...*” Esta respuesta se relaciona con la postura de Mas Véllez, (2008) cuando dice que en la actualidad son cada vez más los actores que contribuyen a la creación de una escuela cada día más inclusiva que contempla la diversidad y se nutre de ella para crecer y fortalecerse, y que propone abrir el juego y buscar soluciones acordes a cada niño en particular, evaluando sus singularidades y necesidades. Por ejemplo, se observó el caso de Alma, una niña que tiene muchas dificultades para comer y debido a esto se le permite traer su vianda de su casa. De esta forma se logra que pueda integrarse al momento del almuerzo y compartir con sus compañeros sin tanta dificultad, más allá de que no quiera comer lo que se cocina en el jardín. Lo mismo en el caso de Lolo, que solo come si son unas galletitas especiales que le gustan; entonces la forma de lograr que a veces se siente con sus compañeros es acercándole su *tupper*.

Al preguntarle a Martín, el docente de la sala de dos, qué piensa respecto de las intervenciones que se realizan para incluir a los niños con diagnóstico de TEA comentó que “...*Lo de la integración o la inclusión y la intervención es esa cuestión de entender la diversidad*

y el derecho de los niños a jugar con las capacidades y posibilidades que traiga cada uno. Brindarle la posibilidad del juego, de encontrarse con otros pares, con intercambiar, que tengan un espacio de juego que algunos quizá en su casa no tienen...” esta respuesta se relaciona con lo que plantea la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades firmada en el año 2007, la misma tiene como objetivo proteger, promover y garantizar las condiciones de igualdad de las personas con discapacidades, entre éstas se hallan incluidas todas las personas que tengan déficits mentales, físicos, intelectuales, sensoriales y demás condiciones que puedan obstaculizar la plena participación en la sociedad. Uno de los principios que rigen este documento es promover la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la participación e inclusión plena en la sociedad, la autonomía individual, así como también el respeto por la diferencia y la aceptación. Por ejemplo, el caso de Lauti se observó que ha realizado muchos progresos durante la segunda mitad del año escolar, la posibilidad de participar de todas las actividades que realizaban sus compañeros permitió que paulatinamente fuera integrándose y conectando con sus pares y docentes desde el lugar que él podía. Se pudo ver que en el patio puede acercarse y subirse al mismo juego que estaba utilizando un compañero, cosa que cuando recién entré al jardín, no podía.

Martín también expresó respecto de las intervenciones del EEPI que “... *Nosotros lo que charlábamos y nos preocupa que no suceda, es que no por tener maestra integradora tenga que hacer cosas diferentes. Porque sino es al revés, más que integrarlo estás marginando...*” esta respuesta se relaciona con lo que afirman Mignone y Ullua, (2008) cuando plantean que la escuela por medio del conocimiento del niño y de su familia debería disponer cuáles serían los mejores medios y las mejores estrategias para que ese niño con necesidades especiales pueda ser uno más dentro de la sala. Esto permitiría evitar caer en la paradoja de que por querer incluir, terminar aislando. También en concordancia con esto Martín comentó que “...*Lo bueno es que la maestra integradora también juegue y comparta con los otros, porque si no se hace con cuidado, termina siendo como un niño con una especie de guardaespaldas permanente, el resto del grupo ve que ese niño tiene todo el tiempo un maestro atrás...*” De las observaciones realizadas se pudo ver que esto no sucede en el EEPI, sino que por el contrario, los niños que tienen maestra integradora, que son Lauti y Kinu, las mismas pasan desapercibidas ya que las docentes se ocupan de todos los niños más allá de que tengan la mirada y el foco puesto en Lauti y Kinu.

Martín afirmó que la mejor intervención desde su punto de vista es *“...que la maestra integradora pueda tener el timing para trabajar esto que trabajamos los maestros también, que es acompañar, sostener y apoyar; y soltar y dar espacio para que ellos logren su independencia. Apuntalar, acompañar y jugar, para dar el ejemplo pero después también uno correrse y permitir ese vacío para que ellos tengan que poner en juego sus herramientas...”* esta respuesta se relaciona con la postura que toma Stein (2008) cuando plantea que las intervenciones para llegar a lograr una escuela inclusora llevarían a contemplar las situaciones de cada niño en particular, hay algunos niños para los que quizás sería mejor contar con un docente integrador que les ofrezca apoyo más focalizado y personalizado ayudándolos a compartir las actividades que más les cuesta y favoreciendo la autonomía. En algunos casos el maestro integrador estará solo sosteniendo al niño con necesidades especiales y en otros casos también será un referente para todos los niños de la sala que necesiten de ayuda o de la mirada de un adulto.

Asimismo Valdez (2016) plantea que el objetivo del enfoque debe contemplar que el niño pueda lograr el mayor grado de autonomía, autorregulación y autodeterminación posible. Se observó el caso de Lauti. Él está acompañado por Camila, su Maestra Integradora, desde que empezó el año, ella asiste al jardín tres veces por semana, los otros dos días él viene solo. Cuando está Camila presente Lauti la busca mucho con la mirada, recurre a ella para jugar, o si necesita algo, habla poco pero se hace entender. También hay espacios en los cuales juega solo o se acerca a otros niños y Camila por su parte no solo se ocupa de acompañar a Lauti, sino que también responde a la demanda de cualquiera de los niños que están a su alrededor. Camila comentó en alguna conversación ocasional que ella pone el foco en lograr la mayor autonomía posible por parte de Lauti. Que ella considera que él puede muchas cosas y que si ella le resuelve todo al instante, contrario a ayudarlo lo estaría perjudicando. Por otra parte dijo que ella duda un poco del diagnóstico que tiene Lauti porque ha avanzado mucho desde que comenzó el año. Esta inquietud de Camila se puede asociar a la afirmación de Fernanda cuando en la entrevista dijo que *“...Tampoco creemos en los diagnósticos y mucho menos antes de los 3 años de edad. Son muy chiquitos y son personas en construcción con lo cual no sabemos cómo van a evolucionar...”*

En el caso de Lolo la mamá comentó en la entrevista que *“... después lo que quiere te lo sabe avisar, no habla, pero por ejemplo ayer tenía hambre y yo había dejado un platito en la heladera con milanesa y lo veo que viene con el plato en la mano y me agarra de la mano para*

que le corte, o si quiere gaseosa agarra y te trae la botella. Hoy por hoy si quiere algo, él te agarra la mano y te muestra qué quiere...” las afirmaciones tanto de Camila sobre Lauti y de la mamá de Lolo se pueden pensar desde la postura de Rattazzi (2014) que plantea que los cuadros clínicos de las personas que padecen TEA son muy heterogéneos entre sí, en cuanto al nivel del lenguaje pueden encontrarse casos sin habla, casos con palabras sueltas, casos que solo utilizan frases y casos con fluidez verbal. En relación al nivel cognitivo pueden variar desde una discapacidad intelectual severa hasta una inteligencia superior. Dentro de esta heterogeneidad se puede decir que los niveles de TEA pueden ser leves, moderados y severos. Por todo esto se habla de Trastorno del Espectro Autista y no de Autismo. Al observar las acciones de Lauti se abre el interrogante respecto de si estará bien haberlo diagnosticado siendo tan pequeño. Ya que por momentos no cumple los criterios establecidos en el DSM5 para el diagnóstico de TEA.

En la entrevista que se le realizó a Vanina ella expresó respecto del tipo de intervención que se realiza en el EEPI que *“...tenemos una mirada del niño, de darle a cada quien lo que necesita y armarle a cada quien la escena mejor para su desarrollo pensando en cada uno y no en general. Se arman muchas actividades y se busca que cada uno pueda lo que puede en ese momento del desarrollo...”* Se le preguntó si esto que decía se sostenía en alguna línea pedagógica en particular, a lo que respondió *“...En varias, pero principalmente en la pedagogía Reggio Emilia, que tiene algo de mirar al niño como un niño potente, un niño mirándolo en sus necesidades y en sus posibilidades, respetar a cada uno y cada momento del desarrollo y no la estimulación, sino el acompañamiento sin apurar cada proceso, sin tratar de que todos lleguen al mismo lugar en el mismo momento...”*

La respuesta de Vanina se relaciona con lo que expresan Hoyuelos y Cabanellas, (1996) que en Reggio el modelo sostiene que el niño aprende en cualquier momento, no solo cuando hay un docente que planifica que ese niño en ese momento debe aprender tal o cual cosa, el aprendizaje simplemente sucede delante nuestro y hay que estar atentos a ello. Tampoco aboga por las teorías evolutivas ya que considera que las mismas encasillan a los niños y a los educadores, creando falsas expectativas y privando al educador de ver al niño tal como éste es, impidiendo ver su real desarrollo.

Por su parte Beresaluce Diez, (2009) explica que en el enfoque Reggio, si bien los niños tienen un aula, asignada pueden moverse con libertad por todo el espacio educativo. Ambas

posturas coinciden con lo observado en la práctica ya que tanto Lolo, como Lauti muchas veces piden o muestran su necesidad de salir de la sala y recorrer o deambular por otros espacios. Por ejemplo, los días viernes que el EEPI abre sus puertas a las familias de los niños para que éstas ingresen a compartir un momento de juego, Lolo se pone muy incómodo con la cantidad de gente y sale a correr por el patio. En varias oportunidades me tocó acompañarlo y sostenerlo con la mirada y con la palabra. Esto pone de manifiesto que en el EEPI se respeta el tiempo de cada niño por sobre todas las cosas.

Con respecto a los niños con necesidades especiales, Abelleira y Abelleira (2010), plantean que desde el enfoque de Reggio se los llama niños con derechos especiales, y que la forma de trabajar con ellos es simplemente reforzar la pareja pedagógica con un adulto más, no para que acompañe específicamente a ese niño en particular, sino para que ayude a toda la clase. Se podría pensar que es desde ésta pedagogía sobre la cual se basan las autoridades y docentes del EEPI para pensar todo tipo de intervenciones, y cuando proponen poner un adulto más que sostenga a estos niños en sus necesidades y en su diversidad. Como plantea Skliar (2005) los seres humanos están hechos de diferencias, éstas nos conforman como tales, y que debemos comprenderlas no para erradicarlas sino para sostenerlas en su más inquietante e incómodo enigma. Se podría afirmar que esta postura resume un poco la idiosincrasia de las intervenciones educativas que se realizan en el EEPI para lograr la inclusión de niños con diagnóstico de TEA.

5.3 Análisis del objetivo 3:

-Determinar los procesos e intervenciones socio-comunitarias realizadas por los directivos y docentes que forman parte del EEPI, para contener e incluir a los niños en situación de vulnerabilidad social.

Casal y Lofeudo (2009) afirman que cuando se piensa en la *escuela inclusora* no solo se debe pensar en los niños con necesidades especiales sino que también se debe pensar en los niños provenientes de familias en situación de *vulnerabilidad social*. Esta línea teórica se podría pensar que es tomada por Fernanda cuando en la entrevista afirma que “... *Por otra parte el EEPI también es inclusivo porque está abierto a la comunidad, trabajamos mucho con las familias. Hoy en día no solo pensamos en los niños con algún diagnóstico, sino que lo más frecuente es que lleguen niños en situación de vulnerabilidad social. Vienen varias familias que*

viven en la carbonilla. Por ejemplo en unos días vamos a hacer una salida a la carbonilla donde proponemos una tarde de juegos y música, vamos, los invitamos a acercarse al jardín, estamos, acompañamos, escuchamos...” esta respuesta también se relaciona con lo que sostiene Amarillo (2015) la vulnerabilidad hace alusión a un contexto social crítico, a un riesgo tanto a nivel individual como a nivel comunitario. El riesgo puede estar relacionado con la falta de recursos y con la dificultad para mantener una vida acorde a las necesidades personales. También afirma que este contexto social ha emergido y se ha consolidado a lo largo de décadas en Latinoamérica llevando a una gran población a percibir la vida con incertidumbre, indefensión e inseguridad lo cual podría pensarse que deviene de situaciones tales como la falta de acceso al empleo, los ingresos, al consumo, a la vivienda y a la seguridad.

Esto se pudo observar en algunas situaciones que se repetían cotidianamente en el EEPI como por ejemplo que había algunos niños que asistían esporádicamente a clases, otros que lo hacían pero llegando más tarde del horario de entrada pautado, otros niños venían con condiciones de higiene bastante insuficiente, con vestimenta muy deteriorada o de muy poco abrigo durante el invierno. Estas observaciones evidencian la precariedad en la que viven muchas familias.

Fernanda informó sobre fin del año escolar, el ingreso al jardín de una niña (Jenny) que estaba anotada desde el inicio del año pero que por diferentes motivos no pudo empezar antes. Ella venía de estar viviendo en un hogar de niños, ya que su madre estaba presa, su hermano era menor y no tenía padre ni otros familiares. Por el mes de octubre cuando la madre salió de la cárcel se comenzó la re vinculación familiar y la niña ingresó a la sala de dos. Este caso se refleja en los datos obtenidos por el informe de MuNAF (s/a) que plantea que la vulnerabilidad social hace alusión a la falta de capacidad y organización necesaria para promover una mayor calidad de vida y acceso a diversos bienes y servicios, a la pobreza, a las precarias condiciones de trabajo, a la fragilidad institucional, a la labilidad de las redes y vínculos familiares, sociales y comunitarios. Todos estos factores dificultan significativamente el ejercicio de la ciudadanía, y dentro de este ejercicio se encuentra el derecho a asistir a la escuela. En el caso de Jenny este derecho fue vulnerado prácticamente todo el año.

Cuando se le consultó a Fernanda sobre las intervenciones que se realizan en el EEPI para paliar las situaciones de vulnerabilidad social comentó que “...*Trabajamos en equipo, con*

las defensorías, con los equipos zonales, equipos de fortalecimiento de vínculos. En general tratamos de construir redes, muy artesanales, con todos los organismos que los están acompañando. Tenemos grupos de WhatsApp donde estamos en contacto y hablamos entre todos. Siempre tratando de crear redes y trabajando en red nosotros...” esta respuesta se relaciona con lo que plantea Amarillo (2015) cuando dice que en las situaciones de exclusión social, existe una ausencia de redes sociales, recurso que es imprescindible para poder hacer frente a situaciones conflictivas, generando un espacio para poder expresar y compartir los sentimientos y necesidades propias, permitiendo de este modo intercambiar opiniones que ayuden a amplificar la mirada sobre los escenarios personales y de este modo cambiar la realidad material o subjetiva. Desde el EEPI todo el tiempo se fomenta crear vínculos y crear redes, esto se observó en los talleres de crianza, así como también en los viernes de territorio, actividad en la cual se reúnen las familias de todas las salas para compartir unas horas de juego con los niños y docentes de la institución.

Fernanda también comentó en la entrevista que otras actividades que se realizan para hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad social son: *“...el taller de crianza donde abordamos muchas problemáticas, como el tema de los límites, el derecho de los niños a no ser violentados, los límites puestos desde el respeto y con amor. Tenemos el proyecto del roperito donde una vez por mes se abre un espacio para que las familias vengan y puedan comprar ropa que viene de donaciones a un precio súper accesible. Y también la posibilidad de que los niños que lo necesitan se lleven el tupper con comida para la noche. No sé, esas cosas que son más desde otro lugar no tanto desde lo educativo pero que son súper necesarias para los niños...”* esta respuesta se relaciona con lo que enuncia Cerutti (2014) cuando expresa que el impacto que tiene la pobreza económica y la exclusión social sobre el desarrollo de la primera infancia es innegable, por este motivo las políticas sociales deben estar centradas en dar apoyo y contención a las familias más vulnerables fortaleciendo sus recursos y resaltando sus potencialidades.

En cuanto a las intervenciones para abordar las problemáticas de vulnerabilidad social Acosta (2015) sugiere que se debería realizar un abordaje familiar, en un primer momento brindando ayuda asistencial, luego promover la generación de recursos propios. Para esto se deberían consensuar metas a largo y a corto plazo. Las intervenciones que se realizarán dependerán en parte de cada familia. Siempre la prioridad será proteger al niño en situación de vulnerabilidad social. Por lo conversado con Fernanda y por lo observado en la práctica se puede

afirmar las intervenciones realizadas en el EEPI en un primer momento apuntan a brindar ayuda asistencial. Cuando se entrevistó al abuelo de Vicky se le preguntó si le servía de ayuda llevarse el tupper con comida y comentó que... *“Sí, la verdad que es una ayuda enorme y también que nos den los pañales. Ayuda mucho, lástima que leche no nos pueden dar, pero por lo menos los pañales. Un día Martín me dijo “lo que queda de comida acá la tiran, y me dijo llevatela, come Vicky, comen ustedes”. Y la verdad nos ayuda mucho, realmente mucho. Y los pañales nos estaban matando. Mi señora cobra la jubilación y yo hago changas pero bueno me alcanza para sobrevivir. Nunca tengo un mango para salir con mis amigos, ni para ir a Lanús. Pero bueno sobrevivimos, no sé cómo pero bueno...”*

Según Cerutti y Girona (2015) las familias en situación de pobreza tienen grandes dificultades al momento de llevar adelante la crianza de sus hijos, estas problemáticas varían desde la falta de acceso a la vivienda, déficits en el nivel educativo de los padres, necesidad de trabajar largas jornadas lo cual los lleva a tener un estado de cansancio constante, insatisfacción personal, poco apoyo para el cuidado y la crianza de los niños; éstas entre otras son las dificultades que traen como consecuencia una comunicación pobre y poca o nula interacción y juego dentro del ámbito familiar. Esta afirmación se reflejó en la entrevista con el abuelo y la mamá de Vicky cuando comentaron *“... desde que empezó acá, dio un vuelco enorme. Ella tenía la palabra suelta para hablar, era muy retraída siempre andaba solita y cuando llegó a acá se le abrió todo, porque la verdad en casa está solo con adultos y no tiene mucho espacio. No le conocíamos la voz, estaba muda. Ahora hay que decirle callate un poco. Como me dice mi señora el EEPI le cambió la vida, porque estaba en un ambiente de grandes, vivimos en un edificio que no hay chicos, no es como un barrio como crecí yo que hay una barra de chicos en el barrio.”*

En la observación realizada se vio el progreso que realizó Vicky desde mitad del año escolar hasta su finalización, comenzó a expresar sus deseos, compartir más con sus compañeros, hablar más fluido, entre otras cosas.

El abuelo de Vicky también comentó que en cuanto a la expresión de sus emociones *“...ahora a veces cuando vos le pegás un chirlo, te dice no me pegues. Y a veces viene bien un chirlo. Tiene berrinches. Ella de golpe ve algo en la calle y se empaca que quiere algo. Y se pone a llorar y hay que hacerle entender que a veces no se puede y tratamos de hablarle pero se*

pone imposible y hay que pegarle. Un chirlo, dos chirlos, tampoco es tanto, ¿no?...". Esta respuesta muestra lo que propone la teoría de Montero (2014) que la visión del mundo y de las normas depende de cada población en particular. Éstas generan formas de vida que son el resultado de patrones estructurados y de formas de comportarse relativamente estables. Los mismos son ejecutados de manera automática sin mediar reflexiones. Desde el EEPI, Fernanda comentó que "...Nosotros acá somos un ente protector de los derechos de los niños, no podemos no denunciar. Si por ejemplo nos enteramos de que a un niño en la casa le pegan, primero nos juntamos con la familia, tenemos entrevistas, me pasó un montón, me pasó con un nene que el papá me decía que a él le pegaron toda la vida, que en su país se puede, él es de Perú. Hablamos un montón, pero igualmente hacemos el informe. Porque en realidad la defensoría viene para ayudarlos, el paradigma cambió. Hoy se intenta fortalecer el vínculo y ayudar a cambiar, ya no se los separa a menos que sea algo gravísimo. Nosotros entendemos que el vínculo madre - hijo es ambivalente, pero no puedes putearla y pegarle. Hay un límite entre la ambivalencia y el maltrato, el maltrato está prohibido..." En este caso puntual de los chirlos a Vicky los docentes y directivos no estaban enterados y tomaron cartas en el asunto a raíz de la entrevista que realicé. Fernanda enunció que se volvió a citar a la familia y se comenzó a trabajar con el foco puesto en sostener los límites desde la palabra sin tener que llegar al golpe.

Fernanda en la entrevista comentó que *"...casos críticos de vulnerabilidad tenemos 2 o 3 por sala. Por diversas situaciones, algunos porque llegaron ya al EEPI así, como el caso de Vicky, y otros porque la vida los llevó a lugares complicados. Hay que hacer mucha prevención de salud mental. Para eso está el taller de crianza. Después cuando hay que intervenir se interviene, es un jardín de puertas abiertas, estamos todo el tiempo laburando con las familias..."* Esta respuesta se podría pensar que se sostiene en lo que propone Unicef (2012) de que las comunidades puedan otorgar a las familias dispositivos de prevención tales como espacios de observación configurados como grupos de madres y grupos de crianza en los cuales estén involucrados los padres, las madres y los bebés. Estos grupos serán llevados adelante por agentes de salud, educación o comunitarios. En los grupos se comparten dudas y experiencias respecto de la crianza de los niños. Se crean espacios de reflexión que facilitan el sentirse acompañado por otros que atraviesan situaciones similares, buscando entre todos construir estrategias, recursos y herramientas que faciliten la comunicación entre padres y niños, creando debates respecto de diversos temas para ampliar la mirada que se tiene de los mismos. En la

observación de los talleres de crianza se pudo ver que se generan conversaciones entre los padres muy ricas en contenidos, por ejemplo en uno de ellos se abordaron las emociones que les generan a ellos los desbordes emocionales de los niños. Formas de poner límites, cuándo ceder y cuándo ser firmes.

Para Merino Fernández (2008) la escuela podría pensarse como un puente entre estas familias y la sociedad, para lograr esto, la escuela debería abrirse a la comunidad volviéndose cada vez más permeable. Esto facilitaría la comunicación de la escuela hacia el entorno y del entorno hacia la escuela. En el contexto sociocultural la escuela demanda intervenciones socio educativas nuevas que no son necesariamente curriculares. Si se quiere plantear una escuela que incluya y contemple la diversidad no puede ser dejada de lado esta demanda social. Dicha demanda, llegará a la escuela por medio de las familias de los niños, y la escuela deberá estar preparada para dar respuesta a estas situaciones. La línea teórica que sigue este autor podría resumir de un modo bastante acertado el tipo de intervenciones socio- comunitarias que realiza la comunidad del EEPI para contener e incluir a los niños con situaciones más vulnerables.

6. Conclusiones

El EEPI está orientado bajo la línea pedagógica de Reggio Emilia, en un primer momento no quedaban claras ciertas formas y modos de llevar adelante la tarea cotidiana. Al investigar, se pudo encontrar el sentido a muchas de las cosas que en un principio resultaron llamativas respecto del manejo del jardín. Por ejemplo el hecho de que hayan estado toda la segunda mitad del año trabajando en un mismo proyecto.

Una vez que se realizaron todas las entrevistas planificadas se empezó a comprender un poco mejor la dinámica institucional o sea por qué algunas cosas se hacían de ese modo y no de otro. Y luego de realizar el relevamiento bibliográfico sobre el cual se fundó este trabajo de integración, se pudieron leer en retrospectiva muchas cuestiones. Muchas de ellas que parecían no tener una planificación, desde este enfoque, si las tenían.

En cuanto a la dinámica de la inclusión escolar se pudo observar que los niños responden bien a la dinámica planteada por el EEPI, y paulatinamente se van integrando y adaptando a las rutinas del grupo en el que se encuentran. Cada niño con sus fortalezas y debilidades, desde el lugar que ellos pueden, pero se evidencio un cambio favorable en todos ellos. Si bien no hay una forma de intervención protocolizada, se realiza un seguimiento de cada niño en particular. Tanto Fernanda desde su rol de psicóloga, como los docentes de las salas están pendientes de la necesidad de cada niño. Esto también se pone de manifiesto al ser expresado por las familias que se encuentran muy contentas con la contención que se les brinda. Todas las semanas, una vez por semana, se reúnen las parejas pedagógicas de cada sala en la dirección y se conversan los temas con mayor relevancia ocurridos en esos días. Se revisa si hay que hacer algún ajuste con respecto a las situaciones que se hayan presentado en esos días con algún niño en particular, y se intentan resolver los posibles conflictos que surgen en la convivencia de la pareja pedagógica.

Los niños que tienen diagnóstico de TEA como Lolo y Lauti van haciendo progresos. El EEPI está abierto al diálogo constante con docentes integradores, terapeutas y equipos que acompañan fuera de la institución a estos niños. Se busca trabajar en equipo para realizar un abordaje integral del niño y su familia. Se realizan entrevistas cada vez que se considera necesario, convocadas tanto de parte del EEPI como del lado de las familias. Hay mucha comunicación entre todos los docentes y directivos, internos y externos. Esto resulta interesante ya que durante toda la práctica en la institución siempre se tuvo el espacio necesario para comentar situaciones que resultaban preocupantes o que se veían de los niños, e incluso cosas que ellos contaban en el patio. La comunicación es muy fluida y se lleva un registro detallado de lo que le va sucediendo a cada niño en particular. No solamente a los niños con diagnóstico de patología. En líneas generales se pone el foco en la singularidad de cada niño. Continuamente se buscan las alternativas que más los favorezcan.

El EEPI tiene una orientación comunitaria, muchas de las intervenciones se logran simplemente porque se trabaja en red. Y esto se evidencia principalmente en el abordaje de las situaciones de vulnerabilidad social. Hay varios programas funcionando que convergen en la protección de los que menos recursos tienen. Entre ellos están, el taller de crianza que se dicta una vez por semana con una duración de entre 2 y 3 horas, en el cual se abordan diferentes temáticas, una de las observadas fue la referida al tema de la puesta de límites desde el amor y la palabra. Los talleres no son obligatorios, pero están abiertos a quien quiera acercarse. Son una

herramienta de contención y de prevención de violencia infantil. Varias de las madres que asisten son muy jóvenes y provenientes de países limítrofes, lo cual hace que tengan poca red de acompañamiento fuera de la institución y que se vean realmente muy favorecidas por ese espacio. Para las familias que necesitan conversar pero por cuestiones laborales no pueden asistir al taller, se realizan reuniones pactadas con Fernanda y a veces con los docentes también.

Otro de los programas orientado a combatir la vulnerabilidad es el "del roperito". Todos los meses se reciben donaciones de ropa y calzado, a veces también juguetes; y se pone un día y un horario en el cual las familias pueden acercarse a comprar por precios realmente muy económicos. El hecho de repartir la comida que sobra del almuerzo, para que la lleven a sus casas también beneficia a varias familias, como por ejemplo en el caso de Vicky.

Con respecto a las limitaciones que surgieron durante el presente estudio, la más relevante fue la poca información que se pudo observar y obtener respecto de las intervenciones específicas para lograr la inclusión de niños con TEA. Constantemente se repetían frases como "tomar cada caso en su singularidad", "recordar que cada niño es único" y "trabajar caso por caso". En ningún momento se pudo observar una intervención concreta o un protocolo de tareas a seguir con estos niños. Esto trajo como consecuencia que los primeros objetivos resulten algo ambiguos en su desarrollo.

En cuanto al rol de Fernanda, se podría pensar que su desempeño sería más eficaz si solamente estuviera en el cargo de psicóloga, dejando la vice-dirección para otra persona. Se observó que tiene muchas responsabilidades, desde contener las situaciones que surgen cotidianamente con los niños, hasta ocuparse de hacer los informes al Consejo del Niño y el Adolescente en los casos que son necesarios, sus tareas son muy amplias y tal vez podría enfocarse mejor si fuera exclusivamente la psicóloga de la institución.

La dinámica que se crea con las familias resultó muy novedosa, ya que no se conocía ningún jardín que les permita participar de manera tan activa, el hecho de que se piense a los niños en conjunto con sus familias se cree que es beneficioso para todos. Por un lado porque se coincide en que no se puede pensar a un niño tan pequeño separado de su núcleo primario, y por otra parte dada la diversidad de clases y culturas que se funden en el jardín, se considera que es enriquecedor para todos. Se podría pensar que es una manera de fomentar la igualdad y la inclusión, valores fundamentales para lograr una sociedad más unida a futuro. Si a los niños

desde la primera infancia se les muestra que todos merecen el mismo trato y el mismo respeto, que todos son iguales, se podría pensar que cuando estos niños sean adultos, tenderán a reproducir estos valores en la sociedad.

Asimismo el hecho de trabajar en redes también reafirma la unión social y genera en los pequeños el aprendizaje de que si se trabaja en grupo, las cosas salen mejor. Estos valores si bien no son dichos explícitamente, son vivenciados y eso los hace mucho más valiosos.

Por todos estos motivos se podría concluir en que el EEPI tiene una concepción de la inclusión escolar que funciona en armonía para esta población; así como también una gran eficacia en las intervenciones que realiza. Ya sea para prevenir y contener a los niños que presentan algún tipo de patología como el TEA o para incluir y acompañar a los niños que se encuentran atravesados por la vulnerabilidad social, tan propia de nuestro país en esta época.

Para continuar este estudio se podría intentar abordar con mayor profundidad el tema de las intervenciones puntuales y concretas para la inclusión de niños con TEA, o profundizar en alguno de los programas como “el roperito” o los talleres de crianza. Si bien se pudieron observar no se puso el foco atencional en los mismos y podría ser enriquecedor ahondar en sus objetivos y estructura.

Se podría pensar a futuro como sería la inclusión de estos niños que hoy presentan diagnóstico de TEA, en otros ámbitos escolares, así como también en la sociedad.

7. Referencias Bibliográficas

- Abelleira, A y Abelleira, I. (13/04/2010). Atención diversidad, Reggio Emilia – Reggio 7°: Niñas y niños con derechos especiales. Informarte on. Recuperado de <https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2010/04/13/reggio-7%C2%AA-ninas-y-ninos-con-derechos-especiales/>
- Acosta, F. (2015). Red de contención infantil como modelo de intervención en situaciones de vulnerabilidad infantil. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Amarillo, J. (2015). *Vínculo entre subjetividad vulnerable y exclusión social*. Monografía. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N., y UNICEF. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia.
- Beresaluce Diez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*. Vol 37 (2), pp 123-130.
- Cardona, A., & Darío, O. (2003). Necesidad de pensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo-Una crítica y una revisión de vulnerabilidad necesaria para la gestión. In *Necesidad de pensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo-Una crítica y una revisión de vulnerabilidad necesaria para la gestión*. La Red.
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2009). *Integración escolar: una tarea en colaboración*. Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Casal, V. (Mayo de 2013). *Inclusión educativa: Modelo para armar*. Primer Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Cerutti, A., Canetti, A., Duarte, D., & Parafita, D. (2014). Propuesta de monitoreo del bienestar infantil: políticas sociales para la infancia en Uruguay con énfasis en las edades tempranas.

- Cerutti, A. (2015). Prácticas de crianza, desarrollo infantil e infancia temprana en los albores del siglo XXI. En Cerutti, A., Canetti, A. & Girona, A. (2015), *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Montevideo: Zonalibro
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2007. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Gerencia Operativa de Inclusión Educativa. Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (2013). *Lineamientos Generales de Gestión. Espacios educativos de primera infancia*.
- Fernández, M. (2011). De la escuela Integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*. 21, 119-131.
- Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M., y Castro Sánchez, J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del TEA después del DSM-5. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 243-250.
- Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (2013). *Espacios educativos de primera infancia. Dirección General de fortalecimiento de la Comunidad Educativa*. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996). Malaguzzi y el valor de lo cotidiano. Congreso de Pamplona. Pamplona, España.
- Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. *Revista Zona próxima*, (8).
- Kourkoutas, E. (2012). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo abierto*. 30, 127-138.
- Lambach, A. (2016). *Atención temprana en primera infancia y familias en contexto de vulnerabilidad social*. Montevideo. Uruguay. Facultad de Psicología. Universidad de la Republica.
- London, S. y Leiva, V. (2015) *Infancia vulnerada cero: la intervención social del voluntariado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hormé.

- Martínez-Agut, M. y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del niño: Experiencia en la formación de educadores infantiles. En Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Ed.), Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación (pp.139-151). Cataluña, España.
- Más Vélez, M (2008). La escuela para todos: ¿Realidad o utopía? En Stein, S. ¿Qué pasa con los niños con necesidades especiales en la educación inicial? (9-19). Buenos Aires: Hola Chicos.
- Meng González del Río, M. O. (2011). Una mirada a la educación de la primera infancia.
- Merino Fernández, J. (2008). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*. 20, 33-52.
- Mignone, M. y Ullua, J. (2008). Las familias de los niños: Parte Fundamental en el proceso de inclusión En Stein, S. ¿Qué pasa con los niños con necesidades especiales en la educación inicial? (39-54). Buenos Aires: Hola Chicos.
- Montero, M. (2004) El paradigma de la psicología comunitaria y su fundamentación ética y relacional. En Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. (pp. 41-53) Buenos Aires: Paidós
- Rattazzi, A. (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. *Revista Argentina De Psiquiatría*, 25, 290-294.
- Repetto, F. Díaz Langou, G. y Aulicino, C. (2012) Programa de Protección Social, área de desarrollo social. Cuidado infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogía? (93). Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2419.pdf>
- Roa, L. M. L. (2012). Neuroplasticidad y sus implicaciones en la rehabilitación.
- Roger, C. (2013). El enfoque de Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en América Latina. SITEAL. UNICEF. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integralidad_20132708.pdf

- Roststein, G. N. (2013). Normativa de los Programas Socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/programas_socioeducativos_sept_2013.pdf
- Sago, M. (2008). ¿Qué necesita saber un maestro para trabajar con niños con necesidades especiales? En Stein, S. ¿Qué pasa con los niños con necesidades especiales en la educación inicial? (21-35). Buenos Aires: Hola Chicos.
- Salamanca, D. marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). In *Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España. Recuperado de la página web: [http://www. UNESCO. org/education/pdf/SALAMA_S. PDF.](http://www.UNESCO.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)*
- Secretaría de la mujer, niñez, adolescencia y familia. (s/f). *La situación de vulnerabilidad social de la niñez y la adolescencia.* Recuperado de <http://senaf.cba.gov.ar>
- SITEAL- IPE- UNESCO. (2009). Primera infancia en América latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. Recuperado de <http://www.siteal.iipe.unesco.org/informe/228/informe-2009>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía.* 17, 11-22.
- Stein, S. (2008). El Aula: Un espacio para el desafío de incluir niños con necesidades especiales. En Stein, S. ¿Qué pasa con los niños con necesidades especiales en la educación inicial? (57-71). Buenos Aires: Hola Chicos.
- Valdez, D. (2016). El modelo Denver de intervención temprana. Un abordaje desde el desarrollo y los contextos interpersonales. En Valdez, D. Autismo Estrategias de Intervención entre los clínico y lo educativo. (16-42). Buenos aires: Paidós.

Anexo:

Entrevista a Fernanda (Vice-Directora y psicóloga del EEPI)

E: - “¿Cuál es diferencia entre cpi y eepi?”

F: - “Los EEPI dependen del Ministerio de Educación, puntualmente de la Secretaria de Gerencia de Inclusión Escolar y los CPI dependen de Desarrollo Social, tienen un tinte mucho más asistencial, por eso son 8 hs y no es necesario ser docente de inicial.”

E: - “¿Cuál es el modelo o línea pedagógica y cómo piensan la integración escolar?”

F: - “No tenemos un modelo creo que estamos inscriptos dentro de lo q es el constructivismo porque creemos que las relaciones y los sujetos se construyen. Tenemos muy en cuenta que la Primera Infancia porque creemos que deja huella en las institucionalizaciones futuras. La integración, es un jardín inclusivo desde el momento q no hay entrevista de admisión se anotan todos los que quieren y entran todos, es verdad q a veces cuando los vamos conociendo, podemos considerar q necesitan una maestra integradora, como paso en el caso de Lautaro que le hizo muy bien. Y también podemos pensar que nosotros, acá tenemos estos maestros volantes como Luba o Ayleen, podemos ver un nene como es el caso de Vicky que sabemos que necesita un uno a uno, pero no por eso necesita sacar el certificado de discapacidad ni tener una maestra integradora. Primero porque trabajamos con vulnerabilidad y además porque tampoco creemos en los diagnósticos y mucho menos antes de los 3 años de edad. El caso de Lauti, él ya vino con un diagnóstico. Igual que Lorenzo y son casos como más complicados, osea dentro del TEA son niños muy retraídos, pero no creemos en patologizar desde tan chiquitos. Por eso tratamos de poner más personal nuestro para que todos puedan estar atendidos en sus demandas y sus necesidades. Porque para que lo cubra la obra social es necesario que tenga certificado de discapacidad. En el caso de Kinu, no tiene certificado pero los papás se lo pagan por su cuenta como pueden. Son muy chiquitos y son personas en construcción con lo cual no sabemos cómo van a evolucionar. Por otra parte el EEPI también es inclusivo porque está abierto a la comunidad, trabajamos mucho con las familias. Hoy en día no solo pensamos en los niños con algún diagnóstico, sino que lo más frecuente es que lleguen niños en situación de vulnerabilidad social. Vienen varias familias que viven en la carbonilla.

Por ejemplo en unos días vamos a hacer una salida a la carbonilla donde proponemos una tarde de juegos y música, vamos, los invitamos a acercarse al jardín, estamos, acompañamos, escuchamos.”

E: - “¿Qué tipos de intervenciones hacen para incluir a los niños con mayores dificultades o con Diagnóstico de TEA?”

F: - “Y un poco lo que te decía, esto de tener maestros volantes, charlamos mucho con las familias en la entrevista inicial y después si vemos que es necesario tenemos más entrevistas, vamos viendo que necesita cada uno, hay cosas que funcionan con Lauti por ejemplo pero que no funcionaron para Lolo. No creemos que haya una intervención puntual que haya que hacer, sino que es más el observar a cada uno y ver desde donde se los ayuda a estar mejor. A veces ya el hecho de que vengan los ayuda, porque muchos en la casa no tienen un espacio para ellos. Son papas y mamas que tienen pocos recursos y quizá están mucho fuera y eso hace que no puedan estar tan atentos o tan presentes. También a veces esto de que la dirección está abierta para el que lo necesita como el otro día que estábamos acá y Lau me trajo a Ciro y me lo dejó un ratito. Es como un espacio más de contención que si no pueden estar en la sala porque en ese momento no pueden, también pueden estar acá o ir un ratito al patio. Vamos buscando probando. A veces funciona mejor y otras no tanto. Por ejemplo con Lolo probamos un montón de horarios y este que tiene ahora es con el que mejor se enganchó.”

E: - “¿Cómo trabajan con los papas y las familias de estos niños?”

F: - “Nosotros trabajamos en sí con todas las familias, porque no podemos pensar a un niño de esta edad separado de su familia, hay que ver todo el contexto. Si es verdad que con estas familias tenemos reuniones más frecuentes y los vamos guiando y siempre que vemos algo que nos llama la atención nos acercamos a hablar nosotros. Es un trabajo en equipo.”

E: - “¿Cómo se manejan en caso de que consideren que un niño necesita un diagnóstico?”

Hablamos con la familia, a veces sale bien y a veces sale mal. Por ejemplo el año pasado había un nene que hablamos con la mamá y ella se ofendió, porque no podía ver lo que le decíamos y saco al nene del jardín y nosotros teníamos que hablar, el nene daba vueltas y solo giraba sobre si mismo, era muy evidente, pero ella no lo pudo aceptar y se lo llevo. La institución está abierta a todos. Por eso armamos un equipo de inclusión para que todos puedan estar.”

E: - “ En cuanto a las situaciones de Vulnerabilidad Social ¿Qué tipos de estrategias o intervenciones hacen?”

F: - “Trabajamos en equipo, con las defensorías, con los equipos zonales, equipos de fortalecimiento de vínculos. Por ejemplo ahora tenemos una mama q tiene 14 años, y hablamos con el colegio de ella, trabajamos con las trabajadoras sociales que la acompañan. En general tratamos de construir redes, muy artesanales, con todos los organismos que los están acompañando. Tenemos grupos de whatsapp donde estamos en contacto y Siempre tratando de crear redes y trabajando en red nosotros. Desde el lado mas asistencial y de salvar el momento, les ofrecemos la posibilidad de que los niños que lo necesitan se lleven el tupper con comida para la noche. Como el caso de Vicky. Ella vino derivada de una trabajadora social por su desnutrición, Vicky está bien en general, pero por ejemplo ella, necesita llevarse la comida y los pañales; Los pañales se los da la fundación Tzedaka. Lo de la comida se armó acá, pero va creciendo el número de chicos que necesitan llevarse el Tupper. Vicky necesita mucha contención y mucho contacto uno a uno, habla muy poquito y le cuesta integrarse. Estaría bueno que le prestes atención y puedas hacerle un poco de sostén a ver si engancha un poco más. Y como te decía antes, no por esto creemos que tenga que tener un diagnóstico de algo. Si esta bueno ir mirándola y acompañándola más de cerca.

Otras cosas que hacemos son el taller de crianza donde abordamos muchas problemáticas, como el tema de los límites, el derecho de los niños a no ser violentados, los limites puestos desde el respeto y con amor. Tenemos el proyecto del roperito donde una vez por mes se abre un espacio para que las familias vengan y puedan comprar ropa que viene de donaciones a un precio súper accesible. Nose esas cosa que son más desde otro lugar no tanto desde lo educativo pero que son súper necesarias.”

E: - “¿Cómo se manejan en los casos de violencia intrafamiliar?”

F: - “Hacemos un informe al consejo de derecho de los niños y los jóvenes. Va, primero hacemos reuniones con las familias, está el taller de crianza, está el espacio de entrevistas y después hacemos el informe. Nosotros acá somos un ente protector de los derechos de los niños, no podemos no denunciar. Si por ejemplo nos enteramos de que a un niño en la casa le pegan, primero nos juntamos con la familia, tenemos entrevistas, me paso un montón, me paso con un nene que el papa me decía que a él le pegaron toda la vida, que en su país se puede, él es de Perú. Hablamos un montón, pero igualmente hacemos el informe. Porque en realidad la defensoría viene para ayudarlos, el paradigma cambió hoy se intenta fortalecer el vínculo y ayudar a cambiar, ya no se los separa a menos que sea algo gravísimos. Nosotros entendemos que el vínculo madre - hijo es ambivalente, pero no puedes putearla y pegarle. Hay un límite entre la ambivalencia y el maltrato, el maltrato está prohibido. Entonces tiene que venir acá y vamos charlando y tratar de que se haga lo mejor que ella puede dentro de sus limitaciones que son un montón. Tratamos de charlar y ayudara donde más podemos, llega un momento donde hacemos el informe igual.”

E: - “Los otros días me comentaste algo sobre sostener las inclusiones desde el enfoque de la comunidad. ¿A qué te referías con eso?”

F: - “Nosotros pensamos 2 maestros por sala y otros sueltos, que los pueda sostener la red del eepi, osea la comunidad del eepi, por ejemplo que yo le pueda decir a Ayleen vos ocupate de este pibe, como él es parte de la escuela y la escuela se ocupa de él. Porque por ejemplo te pongo el caso de Kinu, el necesita de un adulto para regularse, necesita salir de la escena, si están los dos docentes solos no pueden, por eso necesitamos ser más. Y tampoco creemos que la solución sea que todos tengan una maestra integradora, sino que tratamos de sostener desde nosotros mismos. Hoy pensándolo para atrás hubiera sido ideal que los maestros volantes sean todos profesionales de la salud mental, pero bueno también está la cuestión económica de por medio y nos arreglamos con lo que vamos pudiendo.”

E: - “¿Y poner maestra integradora lo consideran estigmatizante?”

F: - “No, me parece que es depende cada caso, es muy delicada y compleja la integración, me cuesta pensarla de forma general. Pero hay que ver caso por caso, niño por niño. Hay que pensar cada caso como único sin generalizar.”

E: - “¿Cuántos niños con diagnóstico hay actualmente? ¿Y cuántos niños en Situación de Vulnerabilidad Social?”

F: - “Lautaro y Lorenzo solamente con diagnóstico, después si tenemos algunos casos que necesitan más un uno a uno como es el caso de Kinu, de Ciro, de Battu o de Vicky. Y casos críticos de vulnerabilidad 2 o 3 por sala. Por diversas situaciones, algunos porque llegaron ya al eepi así, como el caso de Vicky y otros porque la vida los llevo a lugares complicados. Hay que hacer mucha prevención de salud mental. Para eso está el taller de crianza. Después cuando hay que intervenir se interviene, es un jardín de puertas abiertas, estamos todo el tiempo laburando con las familias.”

Entrevista a Martin docente de sala de dos del EEPI:

E: - “¿¿Cómo empezaste a trabajar en el EEPI y cómo crees que se aborda la inclusión acá, que intervenciones se realizan?”

M: - “Llegue porque mi cuñada la conocía a Vanina, venía trabajando en jardines de acá cerca, me resulto muy bueno el horario. Lo de la integración o la inclusión y la intervención es esa cuestión de entender la diversidad y el derecho de los niños a jugar con las capacidades y posibilidades que traiga cada uno. Brindarle la posibilidad del juego de encontrarse con otros pares, con intercambiar, que tengan un espacio de juego que algunos quizá en su casa no tienen. Que tengan un espacio de exclusividad para ser niños 100% sin otras responsabilidades ni cosas q los adulticen, Y con respecto a Lolo u otros chicos, Lolo tiene diagnóstico de autismo quizá un poco apresurado, pero ya para el año que viene se está gestionando que venga con una maestra integradora, como que nos pareció este año súper rico que pudiera participar con o sin maestra integradora, con chicos de su edad, jugando a como él pueda. A Lolo le costaron muchas

cuestiones de rutina de hábitos, de actividades dirigidas con consignas, pero también con el solo hecho de venir y participar él fue pudiendo hacer unos pequeños grandes logros, como agarrar un pincel y dar unas pinceladas acercarse y jugar, de tolerar muchísimo más. Como estas cositas que en él son grandes logros, tenía esto mucho de deambular, y ahora algunas veces medio esporádico se sienta a comer una galletita a merendar, es como que hay un leve registro de que los demás están sentados haciendo algo, y bueno sus momentos de concentración o atención es muchísimo más breve, tolera mucho más el roce y el movimiento alrededor de él que cuando empezó. Él era muy de apartarse y volvía cuando se desocupaba el juego. Y hoy en día está tolerando mucho más que haya otros chicos jugando y el compartiendo el mismo espacio.”

E: - “¿En comparación con tus experiencias en otros jardines, ¿Qué diferencias notas con esto de respetar el derecho a jugar de los niños y como se enfoca la inclusión en otros lados?”

M: - “Quizás esto de que a pesar de no tener una maestra integradora venga igual, en otro jardín le hubieran dicho si todo bien pero que venga con integradora. Acá se probaron todas las opciones, se probó que complete el horario pero se angustiaba y se quedaba dormido, terminamos reduciendo el horario de 2 a 4, porque la prioridad era que se quede pero no angustiada, profundizo bastante el vínculo con los maestros, fue como aceptar esa contención de Nati, tuya, mía. Otra cosa que al llamarlo para entrar a la sala salía corriendo y se escapaba, pero Al invitarlo a entrar a la sala había que entrarlo upa porque sino no quería y hoy en día entra de la mano mucho más contento. Lo motriz le encantaba, jugaba un montón entonces también fue mucho de invitarlo a jugar a estas actividades de desplazamiento.

Pero bueno en otros jardines también viví experiencias similares lo que pasa es que se hacía mucho más hincapié en que tuvieran maestras integradora o acompañante terapéutico, depende las necesidades, también se llega la conclusión de que es mucho más rico con una maestra integradora aunque sea 3 veces por semana. Pero nos parece bueno que no sea de todos los días, para que haya alguien que lo siga un poco más de cerca y lo acompañe. Nosotros lo que charlábamos y nos preocupa que no suceda es que no por tener maestra integradora tenga que hacer cosas diferentes, porque sino es al revés, más que integrarlo estas marginando. La idea es que la mi pueda tener el *timing* para trabajar esto que trabajamos los maestros también que es acompañar, sostener y apoyar y soltar y dar espacio para que ellos logren su independencia. Apuntalar acompañar jugar para dar el ejemplo pero después también uno correrse y permitir ese

vacío para que ellos tengan que poner en juego sus herramientas. Lo bueno es que la maestra integradora también juegue y comparta con los otros, porque si no se hace con cuidado termina siendo como un niño con una especie de guardaespaldas permanente, el resto del grupo ve que ese niño tiene todo el tiempo un maestro atrás, distinto a que haya una persona encargada de tener la mirada y la atención y el foco puesto en ese niño pero con esta dialéctica de acompañar de alejarse de observar y también ella misma como docente integrarse al grupo. También es que con el ejemplo de la acción misma le estamos guiando un poco el camino para que se integre él y para que el grupo sin tener que bajar línea verbal que el grupo también entienda que cada uno tiene diferentes capacidades, formas, tiempos y ganas xq otros niños también eligen en otros momentos que yo esto no quiero tener una segunda opción para el que no quiere esto y quiere otra cosa, o estas muy nervioso o estas triste y ahora no puedes, bueno espera haces otra cosa y después haces esto. Y así van incorporando que cada uno tiene distintos tiempos y a veces puede ocuparse de algo y a veces no, que a veces tiene ganas y a veces no. Entender la tolerancia sin necesidad del discurso de “hay que aceptar al otro”.

Hay que apuntar a la autonomía en la medida que cada uno pueda en lo que pueda. Porque como que todas las personas los niños y los adultos con distintas capacidades o dificultades todos podemos cosas y hay cosas que no podemos y cosas para las que necesitamos pedir ayuda y cosas que podemos más solos. La mayor herramienta es la de animarse a intentarlo y la de poder pedir ayuda. Porque ejercitando eso, primero intento y si me doy cuenta que no puedo pido ayuda, y saber a quién poder recurrir y a quien poder pedir ayuda, y que los niños sientan que tiene a quien recurrir. Pensándolo a futuro también en algún momento esto es un aprendizaje para el día en que empiecen a manejarse fuera de la casa, en la calle, el saber que hay otras personas a las que pueden pedir ayuda.”

E: - “¿En cuanto al tema de la participación de la familia en el jardín ¿Qué opinas?”

M: - “Me parece que a veces algunos yo creo que hay como una búsqueda de equilibrio de balance no sé si es demasiado que me parece q en algunos jardines si pasa, todos los lunes le están pidiendo a la familia que traiga algo, o nos vamos a disfrazar de nose que tienen que mandar un disfraz de lechuga, pero también se piensa esto de la familia manda a los chicos tan chiquitos por una necesidad más laboral con lo cual tampoco sobrecargar con pedidos o exigencias, pero por otro lado tenés jardines que no invitan a la familia o que no la dejan entrar.

Sí entendes que para las familias es soltar a sus hijos y que para los chicos es tener sus primeros espacios propios fuera de su núcleo familiar, tener sus amigos, sus maestros, su entorno del jardín, sus adultos conocidos. Como esto de entender que muchas veces la familia no sabe ni lo que pasa acá adentro nosotros tratamos de comunicarles contarles a que jugamos, en que proyecto andamos, cada tanto sale alguna foto o cartelera pero esto de un viernes por mes invitarlos a jugar, darles un espacio para que ellos puedan entrar al espacio de sus hijos, para abrirles un poco este mundo del que ellos quedan a fuera a que puedan participar y espiarlo un poquito y saber de qué se trata y ver a sus hijos desenvolverse de otra manera o igual pero en otro contexto con el que ellos terminan súper familiarizados. Como que es un contexto que está cuidado, que se trata de que esté libre de riesgos. Entonces también los chicos deambulan sin peligro quizá en la casa no los dejan ir solo al baño, acá como que hay un contexto más cuidado. Se busca que la familia que quiere estar un poco más se busca darle el espacio y el que está menos porque no puede se busca que en algún momento se pueda acercarse también sin presionarlo sin obligarlo sin que se convierta en una obligación o en una carga. Como buscar ese balance. En la primera parte del año hemos tenido muchas entrevistas cuando hay casos que cuestan mucho las despedidas o cuando vemos que hay movimientos en las familias y ellos traen cosas que están pasando en la casa. Darles un lugar para hablarlo.”

Entrevista a Vanina (Directora del EEPI)

E: - “¿Cómo fue la idea de arrancar el EEPI?”

V: -“Arranca a fines del 2013, yo trabajaba en la parte de gestión privada, en el jardín Sarmiento, Sholem Bs. As. se asocia al gobierno de la Ciudad, se asocian para armar un espacio de primera infancia nuevo, porque en el ministerio de educación es un programa nuevo, si en desarrollo social venían trabajando con los CPI. Surge de la gran demanda de vacantes de hay en jardines maternales públicos, salen a buscar ONG de instituciones que ya vengán funcionando para que puedan alojar a niños pequeños y hacer espacio para la primera infancia. Yo estaba en el equipo de dirección de Sholem Sarmiento y me ofrecen venir acá.

Soy licenciada en educación inicial, docente en educación inicial y psicomotricista y estoy terminando una diplomatura en gestión educativa, me ofrecen venir y armar esto de cero, y la convoque a Fernanda que la conocía ya de antes de otros trabajos y empezamos juntas a armar el

proyecto, y pensar en el dispositivo de la difusión, porque había que instalar de repente un jardín en un lugar que no había nada. Empezamos a asociarnos con instituciones barriales, que nos ayuden a entrar a la carbonilla, a las salitas sanitarias, al cesac, para que se enteren de que estábamos. En 2013 fue todo difusión y armado del dispositivo y en abril de 2014 empezó a funcionar el EEPI”.

E: - “¿En cuánto a la inclusión que sentís que hace diferente al EEPI en cuanto al modelo de integración, respecto de otros jardines?”

V: -“Algo que marca la diferencia es q nosotros no hacemos ninguna evaluación a priori ni entrevistas de admisión, es inclusivo porque acá vienen, se anotan y nosotros no sabemos nada de esa familia, hasta que llegan a la entrevista inicial, y empezamos a conocer a la familia, no hacemos encasillamiento de ningún tipo, es inclusivo porque el proyecto en sí arma un dispositivo donde en cada sala hay una pareja pedagógica y además hay maestros que circulan, son maestros volantes para poder atender las necesidades individuales de cada sujeto que se van dando; hay quienes necesitan un acompañamiento más, para armar situaciones de juego o de lenguaje para construir su subjetividad. Entonces ahí cualquier trastorno de desarrollo que podamos visualizar, ponemos el foco, ponemos algún maestro acompañando esta situación, en este convenio con la UP, lo que pudimos armar es este dispositivo de maestros integradores, entonces de alguna manera el dispositivos es inclusivo porque no hay una evaluación previa de ese sujeto y tenemos una mirada del niño, de darle a cada quien lo que necesita y armarle a cada quien la escena mejor para su desarrollo pensando en cada uno y no en general. Se arman muchas actividades y se busca que cada uno pueda lo que puede en ese momento del desarrollo.”

E: - “¿Este enfoque se sustenta en alguna línea teórica en particular?”

V: -“En Varias, pero principalmente en la pedagogía Reggio Emilia, cuando iniciaron todos los EEPI desde el gobierno de la ciudad hicieron muchas capacitaciones sobre esta pedagogía, tiene algo de mirar al niño como un niño potente, un niño mirándolo en sus necesidades y en sus posibilidades, respetar a cada uno y cada momento del desarrollo y no la estimulación, sino el acompañamiento sin apurar cada proceso, sin tratar de que todos lleguen al mismo lugar en el mismo momento.”

Entrevista a la Familia de Victoria (al abuelo y la mamá):

E: - “¿Me podrían contar un poco como llegaron al EEPI?”

F: - “En realidad íbamos a ir a otro jardín pero no había lugar, fuimos a reclamar al gobierno de la ciudad a reclamar, al ministerio de educación a todos lados. Después nos llamaron para avisarnos que había una vacante acá en el EEPI. Y primero nos dijeron que había a la mañana pero de 8 a 12 y Vicky no se levanta.”

E: - “¿Se acuesta muy tarde?”

F: - “No tipo 10 u 11, es dormilona. Y bueno después al final hubo un lugar a la tarde, desde que empezó acá dio un vuelco enorme ella tenía la palabra suelta, era muy retraída siempre andaba solita y cuando llego acá se le abrió todo, porque la verdad en casa esta solo con adultos y no tiene mucho espacio. No le conocíamos la voz estaba muda. Ahora hay que decirle cállate un poco. Como me dice mi señora el EEPI me cambio la vida, porque estaba en un ambiente de grandes, vivimos en un edificio que no hay chicos, no es como un barrio como crecí yo que hay una barra en el barrio. La mama la lleva a la plaza”.

E: - “¿Y se engancha jugando en la plaza con otros chicos?”

F: - “Si pero poco el otro día se puso a jugar con una nena más grande. Pero sino ve otros chicos grandes y se pone a llorar.”

E: - “¿Qué herramientas del EEPI pudieron tomar?”

F: - “El juego, ella llega a casa y le dice vení mamá vení a jugar y está en el suelo y juegan. Y desde hace ya unos meses esto de que empezó a hablar mucho. Cambio mucho, ahora canta. Está muy sociable, ella sale y saluda a todos, en cambio la madre es muy retraída.”

E: - “¿En cuánto a las emociones puede expresarse mejor?”

F: - “Si totalmente, ahora a veces cuando vos le pegas un chirlo, te dice no me pegues. Y a veces viene bien un chirlo. Tiene berrinches.”

E: - “¿Por qué cosas hace berrinches?”

F: - “Porque quiere jugar mucho, o no la deja a la madre comer y yo le digo “quédate en el piso y juga ahí”. Y le agarra el berrinche. A la mañana se despierta de buen humor.”

E: - “¿Duerme sola?”

F: - “No, duerme con la mama porque tiene una cuna pero ya le queda chica. Nosotros tenemos una cuna más grande pero está en Lanús en lo de mi hermano y no podemos traerla. El papa de la nena se fue cuando era chiquita entonces hay que hacer de mamá y papá al mismo tiempo.”

E: - “¿Y ella pregunta?”

F: - “No todavía no, el día que empiece a preguntar vamos a ver que le decimos.”

E: - “¿Con el tema de que llego con muy bajo peso?”

F: - “Ella nació con bajo peso y estuvo en incubadora. Y no quería tomar la teta, vomitaba. Ahora toma cualquier leche. Pero al principio tomaba la que dijo el médico. Porque se la quisimos cambiar y le cayó mal. El tema es que está carísima. En un tiempo más o menos podíamos pero ahora, todo lo que sea para chicos esta carísimo. Lo mismo que los pañales, que ya queremos que los deje.”

E: - “¿Y ella registra cuando se hace, avisa?”

F: - “A veces si a veces no. No pide que la cambien. Vos le preguntas “vos te hiciste caca?” y te dice que “no”. Pero mucho es capricho. Ayer se fue a dormir y quería un pan, pero viste a la madre no la deja comer, quiere jugar y jugar. A veces viene a la mesa, porque ella come antes. Pero a veces come con nosotros pero si come con nosotros tira el vaso y se mete en el medio de la mesa. Entonces por eso mejor que coma sola. Igual ella se sienta a tomar jugo cuando nosotros comemos.”

E: - “¿Come bien?”

F: - “Y no, es un pajarito comiendo. Y la última vez que fuimos a la pediatra ganó 400 grs.”

E: - “¿Qué les dijo el médico?”

F: - “Que tenemos que volver ahora en diciembre porque tiene que aumentar, porque una vez había subido pero ahora está abajo otra vez. Vamos a ver si cuando sea más grande come mejor porque ella es medio selectora, elige que comer. No come cualquier cosa, de más chiquita comía cualquier cosa y ahora hay cosas que no quiere.”

E: - “¿Hay alguna cosa que cambiarían del jardín, que no les guste?”

F: - “Nose, no para mi está bien”

E: - “¿Creen que pudo armar algún vínculo a lo largo del año?”

F: - “Si habla de que ha ingresado una nena nueva Jenny, El otro día cuando salimos me dice “ahí viene la chica”. Y pasa una chica que le dice chau Vicky. Pero no sabe el nombre. Pero si habla del jardín. Lo que le falta es conjugar algunos verbos. A veces habla en tercera persona “no la retes” “dejala jugar”.”

E: - “¿Con el tema de que me decían que hace mucho berrinche, que herramientas usan o como lo resuelven?”

F: - “Y a veces hay que darle un chirlo no queda otra. Otras veces hay que insistirle un poquito y así se calma, pero está haciendo rabietas todo el tiempo. Entonces le das un buen chirlo y listo y evitas un montón de cosas o ¿no?”

E: - “Bueno, no comparto eso pero bueno.”

F: - “Ella de golpe ve algo en la calle y se empaca que quiere algo. Y se pone a llorar y hay que hacerle entender que a veces no se puede y tratamos de hablarle pero se pone imposible y hay que pegarle. Un chirlo, dos chirlos, tampoco es tanto, ¿no?”

Bueno, pero creo que hay que tratar de recurrir a la palabra. Poner los límites desde ahí.

No, si por supuesto. En la época mía mi viejo agarraba el cinto y me corría. Pero en ese tiempo era otra cosa.

Yo te digo Vicky dio un vuelco bárbaro, la verdad no me puedo quejar, la verdad que la pegamos. Por ahí si va a otro jardín nose. Y nosotros no buscábamos con comida y eso, pero menos mal que vino a la tarde porque sino no vendría nunca. El año que viene sigue acá. Pero bueno vamos a ver.”

E: - “¿Esto de llevarse el *tupper* con comida les sirve?”

F: - “Si la verdad que es una ayuda enorme y también que nos den los pañales. Ayuda mucho, lástima que leche no nos pueden dar, pero por lo menos los pañales. Un día Martin me dijo “lo que queda de comida acá la tiran, y me dijo llévatela, come Vicky, comen ustedes”. Y la verdad nos ayuda mucho, realmente mucho. Y los pañales nos estaban matando. Mi señora cobra la jubilación y yo hago changas pero bueno me alcanza para sobrevivir. Nunca tengo un mango

para salir con mis amigos, ni para ir a Lanús. Pero bueno sobrevivimos, nose como pero bueno.

F: - “Bueno espero que te hayamos podido ayudar.”

E: - “Sí, la verdad que sí, muchísimas gracias.”

Entrevista a Natalia, la mamá de Lolo:

E: - “¿Cómo están con Lolo ahora que llego al EEPI?”

N:- “Él está mucho mejor, pero para nosotros fue toda una revolución ver que nuestro hijo no era como los demás, el año pasado fue un año duro. Este año cuando comienza acá en el jardín nos recibieron super bien, estoy muy contenta con este jardín. El año pasado la neuróloga del Durand le hizo un diagnostico en 2 entrevistas para que pueda sacar el carnet de discapacidad, yo me sentí mal desde el momento que me dicen posible TEA por no saber que era, por no saber si iba a avanzar, como iba a estar.”

E: - “¿Y ahora, como te sentís con esto?”

N:- “Ahora un poco mejor, es difícil pero ahora desde acá al ver que Lorenzo no tenía un diagnostico muy claro me mandaron al hospital Gutiérrez, se hace una admisión, entra un grupo de papas con los nenes, cada papá cuenta lo que ve de su hijo mientras tanto los chicos están con las terapeutas. Ahí si me dicen que sí que tiene TEA y que íbamos a ver si desde ahí podíamos comenzar un tratamiento. Nos llamaron y al mes de que empezó el jardín acá, arrancó con musicoterapia psicomotricidad y taller de juego con 4/ 5 nenes, bastantes terapeutas, psiquiatra psicólogo y yo tengo el taller de padres, y bueno eso se nos hizo todo más fácil. Poder hablar con otros papás que están en la misma. Todos te dicen en la familia ya se le va a pasar, todavía es chiquito para que hable. Pero no es solo que no habla a ver, Lorenzo no dice ni papá ni mamá. En el grupo hay algunos que no hablan, otros que no son muy agresivos, todos estamos mal porque deseamos tener otra forma de vida, pero bueno es difícil, ahora con las mamás armamos un grupo y vamos comer nosotras.”

E: - “¿Cómo te resulta esto del grupo de mamás?”

N:- “Me sirve mucho de apoyo, aparte no es solo lo que les pasa a nuestros hijos, sino también hacer el tema de los trámites. Encontrás pares. El gran tema con Lorenzo es el sueño a veces son

no quiere ir, el problema mas grande es el dormir, no duerme de noche entonces es todo más difícil, porque al no dormir, las terapias son temprano. Y está dormido. O vamos y se duerme.”

E: - “¿Y que te dicen de esto las terapeutas?”

N:- “Y que por ahora él no es que no duerme, que le faltan horas de sueño, él hace las horas de sueño pero de día, ponele hoy se durmió a las 5 am, y vos lo despertás a las 3 de la tarde y él se levanta bárbaro. La idea es de a poquito ir acomodándole los horarios. Esta semana hicimos todos los papeles para ver si puede tener la permanencia en el jardín que haga de vuelta sala de 3 en el jardín, porque lo que estamos viendo esto de que él se sienta cómodo, que ya conoce y el acá eso lo está logrando. Entonces creemos que estaría bueno. Por suerte que parecía que no, pero al final le dieron la permanencia. Entonces bueno nada traje todos los papeles para que sepan lo que tiene él y al final sí. La idea era que siga, después el otro año se verá. Ya conoce el espacio. Capaz empezar a agregarle algunos momentos más como el almuerzo, estamos buscando maestra integradora para que a él lo ayude eso. Yo le estoy muy agradecida a Martin y a Nati pero el necesita alguien que lo esté mirando más.”

E: - “Si yo creo que lo va a ayudar.”

N:- “Me dijo Fernanda que vamos a ver si podemos contactar a una maestra integradora que ya estuvo con otro niño con TEA acá en el jardín. Pero para eso primero vamos a tener que cambiar de obra social. No sabemos todavía bien si es Maestra integradora o acompañante terapéutico. Porque el usa pañales. Acá me dijeron esto de que venga 3 veces por semana pero yo quiero ver porque en algunos lados me dijeron que hay maestras que si van todos los días desde que llegan hasta que se van. Porque nose.”

E:- “Si eso se piensa un poco para que haya momentos en los que este muy acompañado pero que también en los días que esta sin la integradora pueda soltarse un poco y practicar, por decirlo de alguna forma, la autonomía y poner en práctica las herramientas y los recursos que va construyendo con la maestra. Pero es cuestión de ir viendo que le resulta más a Lorenzo.”

N:- “Y es que es un tema porque no todos los jardines permiten maestra integradora, te dan muchas vueltas. Vas y con todo el amor te dicen que no se puede que si no viene con integradora no. No todos tienen la posibilidad que tengo yo, osea yo ahora. Porque el año pasado la neuróloga me decía buscale un jardincito. Y yo tuve que pagar. Y no es solo el tema de la

escuela, las madres discriminan mucho. Yo acá no puedo decir nada, soy medio la madre de todas porque yo tengo 42 y acá son todas re chiquitas las mamás. Y acá cumpleaños que hay, cumpleaños que va lolo, y si él falta nos comunicamos y me preguntan que le paso a lolo. Y eso no lo encontrás. He ido a otros jardines.”

E: - “¿El año pasado hiciste experiencia en otros jardines?”

N:- “Si, y fue un desastre. Fui a uno que tuve que pagar 4000 pesos pero necesitaba que el empiece y me dijeron bueno tráelo, lo vamos a observar, y yo ya cuando me dijo así dije bueno, no es un muñequito para que lo miren, ero bueno dije quizá quieren ver que no es agresivo, y fuimos al jardincito. Y Lorenzo obviamente con el autismo le pasa eso le cuesta no solo la integración sino los ruidos a veces se tapa los oídos, acá se adaptó muy bien. Entonces bueno llegamos lo entraron a la sala, la sala imagínate 20 chicos jugaban gritos risas, y se puso a llorar y me dijeron bueno mamita te llamamos en la semana y paso un año y medio.”

E: - “¿Nunca te llamaron?”

N:- “No ni siquiera para decirme nose, no hay lugar, algo. Después fuimos a otro jardín, me dejaron entrar solo el primer día a la adaptación cuando no conocíamos a nadie y los chicos ya hacia medio año que habían empezado. Lorenzo llegaba a unas cuadras y cuando se dio cuenta que ya llegábamos al jardín Lorenzo se tiraba del cochecito y llegó un momento que dije no acá algo pasa, no me dejaban entrar a la sala. Y dije no, listo no va más. Fui a pedir que me devuelvan la plata porque hacia una semana que había pagado, no me la quisieron devolver. Y dije bueno listo el año que viene será. Era ir y ver que no quería entrar por algo, y él no habla pero se hace entender.

Y acá va bien, hay días que entra llora dos minutos per después se le pasa. Ya sabe los horarios, sabe que lo visto y venimos, hay días que viene re contento. Ve la puerta y entra corriendo.”

E: “Bueno igual tranquila porque eso les pasa a todos. Todos tienen sus días.”

N:- “Yo lo veo bien, allá en las terapias se integró bastante bien.”

E: - “¿Y desde que empezó a venir al EEPI y a ir a las terapias, notas cambios en él?”

N:- “Mira él se puede desprender un poco más de nosotros, justo hablábamos con mi marido ayer, pero yo quiero más de mi hijo. Entonces bueno se sigue, noto cambios pero hasta ahí. Es paciencia. A él lo veo que está bien, no es que se queda angustiado, vamos a un cumpleaños y juega solo, pero a él antes le costaba hasta eso. Juega solo pero se queda. Hay lugares a los que no quiere entrar si no es amplio el lugar. Antes no se tapaba los oídos, ahora sí. Después lo vemos bien, si durmió él está bien. Como cualquier nene. A veces venimos con el cochecito porque el recién se levanta, pero sino vamos caminando a hacer las compras, vamos al Mac Donalds que le encanta.”

E: - “¿Come en tu casa?”

N:- “Más o menos. Él es muy selectivo, por eso acá le traigo sus galletitas, sino no las va a comer, come lo que conoce y lo que le gusta. Toma dos mamaderas con leche y desde antes de ayer, ve la mamadera y sale corriendo, ahora no quiere tomar leche. Nose que le agarro. Vamos a ver si le consigo un vaso de Mickey que a él le gusta, pero entre que ya no come mucho. Tiene sus días. Le gustan las golosinas come demasiado. Cuando no quiere entrar a algún lugar llevo caramelos y le doy uno y a él se le pasa. Lo único que no hace, que yo veo es que no juega mucho con juguetes, es más de ir a la plaza, de jugar con nosotros, de saltar.”

E: - “¿Música escucha?”

N:- “Sí un montón, agarra su Tablet y se pone youtube y escucha las canciones. Tiene jueguitos, música con eso se engancha demasiado. Por ahí se queda dos horas y se pone música o dibujitos que le gustan y se ríe. Le encanta. Y después lo que quiere te lo sabe avisar, no habla, pero por ejemplo ayer tenía hambre y yo había dejado un platito en la heladera con milanesa y lo veo que viene con el plato en la mano y me agarra de la mano para que le corte, o si quiere gaseosa agarra y te trae la botella. Hoy por hoy si quiere algo él te agarra la mano y te muestra que quiere. Vanos a coto y él ya sabe dónde está el postrecito que le gusta y va corriendo, agarra dos uno te lo guarda y el otro lo lleva en la mano.”

E: - “Acá con Nati y Martin ¿cómo te manejaste?”

N:- “Tuvimos varias reuniones, me cuentan si juega o no. Hablamos de ver que algún día se quede a almorzar, pero no pudimos porque con esto de que no quiere comer. Probamos varios horarios pero esto de que venga a la tarde es lo mejor porque es cuando esta mas despierto.

Pero bueno por ahí vamos a ver si el año que viene con maestra integradora podemos un poco más, porque también el momento de comer él se queda sentado dos segundos, va de acá para allá. Veo que antes no se sentaba en la ronda de sillas y ahora veces se queda un poquito porque cuando Martin abre la puerta a veces lo veo sentadito. Y la música le gusta. Y todos me preguntan vos como lo ves y yo realmente nose si está mejor por las terapias o porque está más grande.”

E: - “Bueno Natalia muchas gracias por tu tiempo”.

N:- “De nada gracias a vos que lo estás acompañando.”