

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

Centros comunitarios y discapacidad: experiencias de inclusión educativa en primera infancia en el Partido de Moreno.

Davio Silvina, De Luca Liliana, Garcia Analia y Telias Aldana.

Cita:

Davio Silvina, De Luca Liliana, Garcia Analia y Telias Aldana (2022). *Centros comunitarios y discapacidad: experiencias de inclusión educativa en primera infancia en el Partido de Moreno. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/169>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/vrP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Centros comunitarios y discapacidad: experiencias de inclusión educativa en primera infancia en el Partido de Moreno.

Silvina Davio. Universidad Nacional de Luján. Universidad Pedagógica Nacional.
silvinadavio@hotmail.com

Liliana De Luca. Universidad Nacional de Luján.
Lilianadeluca09@gmail.com

Analia Paola García. Universidad Nacional de Luján. Red Andando.
analiagar1976@gmail.com

Aldana Telias. Universidad Nacional de Luján
teliasaldana@gmail.com

Resumen

El trabajo presenta los avances del proyecto de investigación “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares”, llevado a cabo desde el año 2020 por un equipo de la Universidad Nacional de Lujan¹. El mismo intenta conocer y analizar las intervenciones de los equipos interdisciplinarios que trabajan con niños en ámbitos comunitarios y escolares en Cuartel V - Moreno, Provincia de Buenos Aires.

En esta etapa de la investigación, indagamos qué y cómo se llevan adelante los procesos de inclusión de niños, entre 45 días a 3 años en situación de discapacidad en los centros comunitarios pertenecientes a la Red Andando.

El trabajo de campo nos permite acercarnos a miradas e intervenciones que consideramos inclusivas, centradas en la diversidad y el acompañamiento a las trayectorias de vida, a partir de las potencialidades de los niños y sus familias. Se destacan la problematización y búsqueda de estrategias colectivas frente a los diagnósticos prematuros, la derivación y la intervención focalizada en "especialistas". Asimismo, cobra gran relevancia el aspecto actitudinal, relacionado con la disponibilidad hacia la inclusión.

El material de campo relevado desde mediados del 2020 nos lleva a formularnos los primeros y provisorios interrogantes: ¿En qué medida inciden los diagnósticos a la hora de definir las intervenciones? ¿Cómo se manifiesta lo diverso, lo poco conocido en las prácticas cotidianas del maternal? ¿Qué especificidades presenta la inclusión con primera infancia en un territorio que se organiza desde los años 80 en un consejo de las

¹ Integrado por docentes de las asignaturas de Taller de Psicopedagogía, Psicología Educativa y el Seminario de Pedagogía Especial de la carrera de Ciencias de la Educación.

organizaciones con un entramado comunitario que se viene construyendo desde la década de 1970?

Palabras claves: Intervenciones; Apoyos; Niñeces; Disponibilidad; Diversidad

Acercamiento al abordaje de la discapacidad en la Red Andando

La Red Andando, constituida por 16 Centros Comunitarios ubicados en los partidos de Merlo y Moreno, desde hace 30 años, ofrece actividades de educación, cuidado, crianza y nutrición de las que participan diariamente 2700 niños, niñas y jóvenes entre 45 días a 18 años², en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social y el programa alimentario Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Las educadoras, en su mayoría mujeres, trabajan desde el 2003 de manera coordinada con un equipo de acompañamiento (EA) de Red, cuya función es formar y fortalecer los procesos de aprendizaje entre educadoras, y acompañar para que cada centro desarrolle su proyecto en el barrio, a través de “momentos intencionalmente formativos” combinados con instancias deliberativas formativas” (García y Rosales, 2017, p.153).

A partir de la indagación de fuentes primarias, la participación en diversas instancias colectivas y las entrevistas en profundidad (a educadoras y docentes de educación especial), nos acercamos a los modos en que miembros de la Red, resuelven las complejas problemáticas que involucran a las niñeces y familias, y nos aproximamos a los diferentes posicionamientos, prácticas de intervención y relaciones entre las educadoras y el EA.

El área de maternal de la Red ³, trabaja con niños con discapacidad, como una de las tantas situaciones en las que se manifiesta la diversidad. La inclusión, en general, se asocia con situaciones sociales complejas; dentro de una concepción más amplia, en tanto derechos culturales que alcanza a las familias y a los propios hijos e hijas de las educadoras.

En cuanto a las intervenciones con niños en situación de discapacidad, las educadoras utilizan criterios y decisiones didácticas similares a las que tomarían con otros niños, la inclusión no se presenta como un tema conflictivo.

Si bien a nivel Red, no ha sido trabajado particularmente el tema de la discapacidad, sí ha sido objeto de reflexión colectiva, que responde al modo instalado en que se aborda la tarea en general. Observamos que, ante situaciones nuevas o complejas, discuten cómo abordarlas, comparten preocupaciones y alternativas de inclusión, junto al EA y

² Hay 1580 niños y niñas entre 45 días a 3 años

³Debido a la inexistencia de jardines maternas públicos y/o privados, los centros comunitarios se constituyen en la única oferta de educación y cuidado.

otros miembros de la Red. Ante la premisa de que *los pibes de la Red son de todes*, las educadoras manifiestan que *lo bueno que tenemos nosotras es que enseguida nos consultamos o tenemos la facilidad de poder contarnos las cosas. Todas aportamos, vamos apoyándonos, consultándonos.*

Mediante las entrevistas realizadas fue posible indagar qué lugar ocupan los diagnósticos en el momento de tomar decisiones respecto a la inclusión de niños en situación de discapacidad; dichos diagnósticos y pronósticos médicos no aparecen obturando estos procesos, ya que no paralizan a las educadoras ni dejan en suspenso sus intervenciones hasta que llegue el “especialista”, sino más bien se plantean colectivamente algunas estrategias. Por ejemplo, en relación con la llegada de K, niña con microcefalia congénita y retraso madurativo severo, en el marco de un proceso de formación centrado en la escritura y reflexión sobre las propias prácticas, una educadora escribió: *“Teníamos dos opciones, decir que no estábamos preparadas, o pensar nuevas modalidades de trabajo. Sin dudas la segunda se convirtió en nuestra opción. (García, 2020: 29).*

En este sentido, nos preguntamos en qué medida el saber fragmentado y la hiper especialización son un obstáculo a la hora de pensar intervenciones en torno a la discapacidad, más allá de la necesidad de algunos saberes específicos para definir apoyos.

Encontramos un claro posicionamiento de las educadoras ligado, por un lado, a efectivizar el derecho a la educación de todes les niños considerando sus singularidades, y por otro, al rol que desempeñan dentro del centro comunitario, que fue construido colectivamente a lo largo de los años principalmente mediante el espacio denominado Grupo de interés (GI)⁴. Una de las educadoras se refiere al momento en el que acuerdan con la mamá de K su ingreso al maternal:

(...) después que tuvimos la charla, aclarar con la familia que acá era un lugar de disfrute, más que de ayudarla o seguir con sus terapias. Siempre con la condición: mirá nosotras te la aceptamos, pero tiene que seguir con sus terapias, con las otras cosas no las tienen que dejar. Insistirle siempre en eso.

Asimismo, la modalidad de trabajo de las educadoras comunitarias tiene como característica la organización y colectivización de los apoyos, al considerar *que les niños son del centro y no de la educadora a cargo*. Notamos que la participación de las niñas y los lazos de reciprocidad entre los mismos, constituyen parte sustantiva de la trama de apoyos y de cuidados. (Colangelo, et.al, 2020). Así, Estella (educadora con 15 años de

⁴ El grupo de interés fue un espacio de formación - reflexión de dos años, cuya centralidad era poder problematizar aquellas prácticas que tendían a copiar el formato del nivel inicial. Particularmente se trabajó para construir una perspectiva de educación popular como enfoque de trabajo.

antigüedad) reconoce que algunos niños, vecinos, operan como traductores de quienes tienen dificultad en el lenguaje.

Porque por ahí había cosas que no entendíamos pero se lograba comunicar, ponerle...no hablaba, porque al no escuchar no hablaba , pero se lograba comunicar. Él tenía un vecinito que venía y él decía: “quiere esto”, el nene ya lo conocía, era su amigo y sabía. Gritaba, “quiere pan”, “quiere salir a jugar.

Y Ana (educadora con 13 años de antigüedad) en relación a K quien no podía caminar, advierte en situaciones de juego en el patio, que las niñas, tienden a cuidarla y evitar posibles accidentes.

El proceso fue muy difícil porque teníamos miedo de dejarla sola, de que se golpee, fue un proceso muy estresante al principio, pero después nos empezamos a conocer un poquito y dejarla que ella se adapte a los chicos (...) Obvio que teníamos cuidado siempre, protegiéndola, pero que ella sea libre.

En diversos textos de Red se destaca la relevancia formativa y reflexiva, instancias claves, para revisar las miradas universales y occidentales sobre las niñas y sus desarrollos a fin de promover la mayor autonomía de movimiento y de elección, desde edades tempranas. (Szulc, 2004; Rabello de Castro, 2001)

“En el grupo de interés hicimos foco en individualizar en cada pibe, qué podía, en la familia, en pensar a la familia, no pensar al pibe aislado sino en contexto” (Entrevista grupal miembros del GI, 2021). En los años subsiguientes es una publicación conjunta del área de maternal, escriben: “Comenzamos a centrarnos en las potencialidades de los niños, y sus familias, estableciendo como ejes la expresión, el deseo, la diversidad, la autonomía, el protagonismo y la capacidad de agencia”. (García, 2020: 17).

De manera análoga con los enfoques actuales (Palacios, 2008) plantean la necesidad de pensar la discapacidad desde la interacción entre la condición de la persona y el entorno, poniendo énfasis en las diferentes barreras que se presentan. Nos interesa detenernos en las barreras actitudinales, ya que suelen ser las de más difícil morigeración o eliminación. Puigdemívol señala que *“las barreras actitudinales destacan la tendencia a la derivación. En efecto, la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad “no es nuestro alumno”, sino que más bien es el alumno del “especialista”.* (Puigdemívol Aguadé, 2009: 4).

En referencia a la disponibilidad de las educadoras para alojar al Otro, para hacerle lugar, una docente de Atención Temprana manifiesta:

Tenemos nenes que nosotras mandamos al maternal, (...) y la verdad que enseguida los toman cuando vienen de ATDI,(...) me parece que está re aceiteada la inclusión, sin necesitar de docente de apoyo a la inclusión, la DAI especial. Son

menos estructurados, menos prejuiciosos que en inicial, más descontracturados, por ahí menos formal también. (...) la apertura es otra, no están tan condicionadas, tal vez. a lo mejor al no tener que dar tanta cuenta relajan un poco más... (Entrevista Maestra estimuladora)

Miradas e intervenciones comunitarias en relación con la pandemia

También nos interesa abordar los diferentes posicionamientos, prácticas de intervención y relaciones entre las educadoras y el equipo de acompañamiento frente a las demandas de diagnósticos y/o tratamientos provenientes de varias familias y profesionales del campo de la salud, agudizados en el período de la postpandemia.

A mediados del 2021, les niños comenzaron a asistir de manera presencial y diaria a los centros comunitarios. Al igual que en otros ámbitos educativos y de salud⁵, el EA visibiliza un aumento considerable de diagnósticos prematuros especialmente referidos a Trastornos del espectro autista y del lenguaje, como también interconsultas con profesionales de la salud (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurólogos).

En la asamblea de la Red de marzo de 2022, las educadoras expresaron su preocupación ante la gran cantidad de derivaciones y diagnósticos, refiriendo la preocupación de las familias ante la ausencia de lenguaje de sus hijos y las derivaciones a fonoaudiología sugeridas por varios pediatras. Aunque no nuevo, este tema se transformó en motivo de consulta en niños cada vez más pequeños, por lo que el EA intervino problematizando la masividad de las derivaciones tempranas. *¿No les resulta llamativo que luego de dos años de aislamiento los niños hayan desarrollado diversas formas de comunicación que no sea exclusivamente el habla? ¿Saben cómo se construyen y evalúan algunos diagnósticos? ¿Podría ser prematuro en un período de postpandemia diagnosticar de manera masiva a niños entre 2-3 años con autismo o trastornos del habla?*

Los intercambios que se dieron a partir de estos interrogantes posibilitaron, por un lado, que las educadoras manifestaran sus inquietudes acerca *de cómo trabajar con pibes diagnosticados y la preocupación de hacerles un mal, que pierdan el tiempo y no aprenden si necesitan algo específico*, y, por otro lado, la necesidad de saber sobre el tema para *tranquilizar, orientar e informar a las familias*.

La intervención del EA de la Red se centró en desarrollar dispositivos que, por un lado contemplaran el sufrimiento y la pérdida de los lazos sociales de las niñas, y por otro lado, instancias de formación para problematizar las indicaciones prematuras y tener argumentos que contribuyeran a dialogar con las familias acerca de que el desarrollo en

⁵ En diálogo con equipos de investigación de la Universidad Nacional de la Plata, y con equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires, encontramos demandas e interconsultas similares en relación al desarrollo.

las niñeces no es lineal, no está estrictamente vinculado a la edad y que varía de acuerdo al ambiente, como una compleja constelación de variables psicosociales, biológicas, económicas, políticas, culturales e históricas- (Remorini: 2013, p.813).

En las semanas subsiguientes, se planificaron junto al equipo de investigación de la UNLu, tres encuentros para brindar información a las educadoras en torno a los sobrediagnósticos; organizadores del desarrollo; y mecanismos de articulación y derivación de niños que efectivamente tienen alguna dificultad.

Se consideraron los aspectos fundamentales que hacen al desarrollo, los ejes organizadores y los diferentes modos de intervención favorecedores de la autonomía infantil (Chokler, 1998; Pikler, 1969). Se compartieron estrategias de cómo incorporar juegos de movimiento y psicomotricidad para acompañarlos, ante la cuestión de que *algunos pibes se golpean más que antes de la pandemia*.

En los talleres del área de maternal, se trabajó en cómo abordar la comunicación, a partir de propuestas literarias, lúdicas y musicales, que contribuyan a ampliar los repertorios simbólicos y a diversificar las prácticas del lenguaje.

Resulta interesante que las educadoras que ingresaron hace menos de tres años, ante las recomendaciones de especialistas y demandas familiares, sienten mucha presión de las familias y refuerzan las indicaciones médicas. En contraposición, quienes participan desde hace más de diez años y de manera continua en los espacios formativos de Red, reflexionan sobre las miradas y perspectivas de las niñeces, pudiendo cuestionar y relativizar las prescripciones de las y los especialistas. Así, por ejemplo, en un taller interpelaron la recomendación de una fonoaudióloga que, ante la consulta por un niño de dos años a quien no se le entiende cuando habla, planteó: *"hagan que no lo escuchan o entienden, para forzarlo a hablar"*, en tanto consideraron que dicha orientación tendía a ridiculizar y violentar a las niñas y niños, *"a no tratarlos como personas"* y *que la ausencia de lenguaje no invalida que los pibes puedan comunicar sus necesidades e intereses*.

Conclusiones:

La inclusión de niños en situación de discapacidad en los maternales de la Red Andando se produce en el marco de la valoración de la singularidad y la diversidad en su concepción más amplia, y es el resultado de un recorrido de formación, reflexión colectiva y la búsqueda de formas de acompañar las trayectorias de vida de las niñeces, en contextos de profunda desigualdad y diversidad. (Colangelo, 2014). Este posicionamiento, que transversaliza todas las intervenciones, genera la disponibilidad para recibir a todos los niños del barrio, más allá de las particularidades en su desarrollo o de los diagnósticos médicos.

Notamos que hay un intento de facilitar el acceso y permanencia de las niñas en situación de discapacidad porque conocen (por experiencia propia) cómo un diagnóstico y su posterior tratamiento, reorganiza y complejiza la vida cotidiana de las familias, debido al funcionamiento y/o falta de oferta, del sistema de salud y el sistema educativo. (Perdiguero, E; 2006).

La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (...) En todo caso habría que hablar más bien de estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de “estar disponible”, sobre todo en el sentido de poner bajo sospecha, la arquetípica idea basada en la creencia del niño común o normal. (Skliar, C 2008:10)

Bibliografía:

- Colangelo, M.A. (2014). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. Primeras Jornadas de Diversidad en la Niñez. Hospital el Dique. Buenos Aires.
- Colangelo, M.A., Hernández, C., Davio, S., García, A., Garzaniti, R., Giudice, L., Rivas, S., Pallero, A y Vallejos, M. (2020). Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. En Revista Margen, UNLP. Dossier La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia. Recuperado de <https://www.margen.org/pandemia/sumario.html>.
- Chokler, M. (1998) Los organizadores del desarrollo. Un enfoque desde la neuropsicosociología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano. Disponible en: <https://blocs.xtec.cat/llarinfantsbonavista/files/2014/01/LOS-ORGANIZADORES-DEL-DESARROLLO1.pdf>
- García, A. (2020) Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas. Luján: Editorial Edunlu.
- García y Rosales (2017) De madres cuidadoras a educadoras populares. Revista Voces del Fénix, N°66. pp. 150-156.
- Palacios, Agustina. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Ediciones Cinca
- Perdiguero, E. (2006). Una reflexión sobre el pluralismo médico. En G. Fernández-Juárez (Coord.). *Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la salud y crítica intercultural* (pp. 33-49). Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Pikler, E. (1969) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea ediciones.
- Puigdellívol Agudé, I. (2009) *Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales?* En *La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*.
- Remorini, C. (2013). "Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Universidade Federal de Santa Catarina; Perspectiva*; 31; 3; 12-2013; 810-840.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Una teoría de la infancia en la contemporaneidad*. En *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires/México, Lumen-Humanitas.
- Szulc, A. (2004). *La antropología frente a los niños: De la omisión a las culturas infantiles*. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, del 25 al 28 de Mayo de 2004. Publicación electrónica en CD.
- Skliar, Carlos. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y sociedad*, v 8, La Plata ene./dic. 2008