TRABAJO FINAL INTEGRADOR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

ESPECIALIZACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA.

Resol. "C.S" 320/11, 324/12.

"EL RETRASO DEL DESARROLLO MADURATIVO EN LA NIÑEZ Y SU INCIDENCIA EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD"

Sede: REGION PATAGONIA SUR

Tutora: Lic. Graciela del Rio

Apellido y Nombre: MALALANA SILVANA VALERIA
Licenciada en PSICOLOGIA

Directora: Garay, Silvina L.

Designada según Resolución "CD" "FTS""UNER" Nº 007/2015

Trelew, Noviembre 2018

RESUMEN:

El presente trabajo ha consistido en la sistematización de experiencias a partir de la práctica profesional como psicóloga, entre los años 2013 a 2015, dentro del Equipo de Orientación a las Trayectorias Educativas (EO y ATE) de la Dirección General de Orientación a las Trayectorias Educativas del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut, donde asistí a escuelas de barrios con población en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Trelew. Dicha experiencia permitió observar aspectos que se repetían en las diferentes intervenciones realizadas. Las **dificultades en el desarrollo madurativo** aparecieron como el factor común que interfería en el nivel inicial de la educación, en los niños y niñas observados.

Se realizó en primer lugar un acercamiento al concepto de Infancia, desarrollando el mismo e identificando los primeros años de vida, desde los 45 días a los 4 años, como un momento crucial para el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, afectivas y sociales. Este trabajo observó aquellos casos donde se verificó un retraso en el desarrollo madurativo que marcó una discrepancia entre las expectativas del sistema educativo formal respecto de los logros de un niño o niña a determinada edad cronológica, y lo que algunos niños y niñas de sectores sociales más vulnerables, manifestaban en su adaptación si no habían recibido la estimulación adecuada durante el período inicial de vida.

De estas intervenciones surgió la inquietud acerca de cómo acotar esta brecha a partir de las medidas de protección integral en la niñez. Estas medidas podrían ser abordadas anticipadamente en la detección y asistencia de esta problemática para evitar su conversión en "causa de dificultad o fracaso escolar". Se tuvo en cuenta el momento histórico social en que la educación inicial pasó a tener carácter obligatorio y ésta franja que quedaba fuera, sin ser visibilizada respecto de su adaptación al sistema educativo de nivel inicial, pasó a ser visible y conflictiva. Se interpeló entonces a la institución educativa sobre "qué hacía" y "qué podría hacer" con estos niños y niñas que no encajaban en los cánones de "lo esperable", pero también a todas aquellas instituciones que forman parte del sistema de protección integral y pueden intervenir anticipadamente.

INDICE:

INTRODUCCION **4**

OBJETIVOS **6**

CAPITULO I
Marco Teórico **7**

CAPITULO II
- Infancia **9**
- Desarrollo de la Primera Infancia **11**
- Características de la Primera Infancia **12**
- La revalorización de la Familia como garante de derechos, uno de los 6 ejes principales de la Ley 26061 **13**

CAPITULO III
- De qué hablamos cuando hablamos de retraso en el desarrollo madurativo **16**

CAPITULO IV
- La Educación como Política Pública **18**
- Marco Jurídico Normativo **19**
- Encuadre Legal actual de la Educación Formal **20**
- La escuela hoy, desigualdad y diversidad **22**
- Educación Formal y No Formal como maneras de abordaje en la Primera Infancia **24**
- Nuestro Sistema de Protección de Derechos Local **25**

CAPITULO V
- Metodología **28**
- Escenario de intervención **30**
- Medidas de protección necesarias **34**

CAPITULO VI
- Propuesta a desarrollar **39**
- Diseño de un proyecto por barrio (como acción preventiva a implementar) **40**
- Planificación de actividades **42**

CONCLUSIONES **45**

BIBLIOGRAFIA **49**

ANEXOS **52**

INTRODUCCIÓN

Durante los años 2013 a 2015 trabajo como Psicóloga Consultora Externa del Equipo de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares Región IV, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut (llamado Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía hasta 2014), en escuelas de nivel inicial emplazadas en los barrios Constitución, San Martín y Sarmiento, en la periferia de la ciudad de Trelew. La tarea básicamente consiste en tomar la demanda llegada desde la Supervisión Técnica o la escuela y realizar la intervención solicitada.

Dependiendo de la problemática se aborda en 3 posibles ejes:

- **Individual:** entrevistas y orientaciones, ya sea a familias, como a docentes o equipo directivo.
- **Grupal:** talleres, jornadas de capacitación con familias, alumnos, docentes, etc.
- **Institucional:** análisis institucional, jornadas institucionales, etc.

A lo largo de este recorrido se puede ir observando de manera sistemática, cómo muchas de las demandas recibidas tanto desde la Supervisión Técnica Escolar, como de los equipos directivos o docentes de dichas escuelas, se refieren a problemáticas de niños que: “no se adaptan socialmente a sus pares y docentes”; “presentan dificultades en el lenguaje”, en la “comprensión de las consignas”; “ significativos problemas de conducta”; ”dificultad en el control de esfínteres”; “dificultades en la psicomotricidad”, entre otras manifestaciones. Al realizar las entrevistas a las familias se puede inferir que existen patrones comunes en la crianza que determinan características en la subjetividad, generando dificultades en la inserción en el sistema escolar a nivel inicial, primer escalón en la socialización secundaria. Se observa que estos niños no cuentan con el desarrollo necesario para responder a lo que el sistema educativo formal espera de ellos a la edad cronológica de los 3, 4 o 5 años. Aquellas veces en que la escuela no encuentra las estrategias adecuadas para abordar y acompañar, esto se convierte en un “problema”.

Este trabajo me convoca a reflexionar sobre el concepto de Retraso Madurativo en el Desarrollo y sobre la práctica de los Equipos de Apoyo en educación frente a estas problemáticas. Asimismo esta reflexión invita a preguntarse cuáles deben ser las estrategias a implementar en el andamiaje que comprende la evolución madurativa de un niño en ámbitos vulnerables, pensado no sólo desde el ámbito del sistema educativo formal, sino en la articulación con el mapa de actores que comprenden la red asistencial tendiente a garantizar los derechos de un niño o niña.

La dificultad más relevante refiere al grado de incidencia que la intervención profesional puede tener en las familias, en general, en aquellas que

requieren acompañamiento, ya que no advierten fácilmente algún indicador de dificultad en el desarrollo, ni acuden espontáneamente a las consultas o a las ofertas de espacios de apuntalamiento en la crianza. Esto es evidente en el ámbito educativo cuando se realizan los talleres de orientación a las familias en diversas temáticas, a los cuales asiste un escaso número y no precisamente aquellas familias que más lo necesitan.

Es justamente su "invisibilidad" lo que sustenta la problemática que aborda este trabajo dado que es durante el ingreso al sistema educativo cuando queda en evidencia la situación de estos niños y niñas. Hasta tanto no son confrontados con las exigencias de la educación formal, su modo de socialización, la comunicación, su modo de aprendizaje, la aceptación de las normas, la comprensión de las consignas, etc. no cobran el estatus de "problema": no son detectadas como significativamente obstaculizantes en los ámbitos donde el niño es observado previamente (familiar, centros de salud del barrio, controles médico-pediátricos, etc.)

Esta particularidad lleva a plantear de qué manera es posible abordar, desde los diferentes actores (estatales, privados, sociedad civil) el fortalecimiento familiar de manera anticipada a la socialización secundaria que brinda la escuela, para que no haya un choque entre las mismas; pero a la vez pensar sobre los obstáculos que interfieren el acompañamiento de la trayectoria de un niño cuando ya está escolarizado.

Tomar al sujeto en contexto implica considerar todos aquellos aspectos que hacen a su desarrollo, tanto los que favorecen como los que interfieren en el mismo. Reconocer estos aspectos encamina a la necesidad de encontrar las formas, los mecanismos, la legislación e instancias adecuadas y eficaces, de intervenir frente a los problemas que causan un obstáculo en el desarrollo de los niños y niñas de una población particular.

A partir de lo expuesto, cabe pensar cuáles son las intervenciones necesarias para reducir el índice de niños que ingresan al sistema educativo formal con esta problemática. Es necesario identificar aspectos socio-históricos para pensar la categoría de infancia hoy, y en función de ello diagramar las políticas públicas adecuadas conducentes a reducir la vulnerabilidad en éste sector poblacional, analizando las formas de regulación del Estado sobre la crianza familiar y las instituciones intervinientes en materia de salud y educación en estos sectores más carentes.

En el desarrollo de este trabajo se utilizan los conceptos de "infancia" y "niñez" como sinónimos, al igual que, entre otros autores consultados, María A Colángelo: *"*La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje**"***: "En este trabajo se utilizarán de manera indistinta los términos de "niñez e "infancia", aunque sin dejar de reconocer que hay diferencias en cuanto a su etimología y matices de significado que en otros contextos, como el de psicología, adquieren particular relevancia…" (Colangelo.2005, 1)*

OBJETIVOS

1. Identificar los factores que intervienen en el Retraso Madurativo del Desarrollo (o Retraso Global del Desarrollo según DSM V) en niños y niñas que asisten en su escolarización a instituciones de Nivel Inicial en sectores vulnerables de Trelew.

2. Proponer dimensiones de intervención en el rol de un equipo técnico de educación, para favorecer el desarrollo madurativo en niños que ingresan al nivel inicial de escuelas emplazadas en barrios que agrupan poblaciones de mayor vulnerabilidad en la ciudad de Trelew.

.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

La Convención de los Derechos del Niño marca un antes y un después en relación a la reafirmación y consolidación de los derechos de niños y niñas. Hay una transición que va de las "necesidades" a los "derechos".

Desde la aprobación por Asamblea General de las Naciones Unidas, la Convención inaugura un código de obligaciones vinculantes a favor de la infancia, siendo ratificada por 192 países que se comprometen a cumplirla, la Argentina es uno de ellos. Ya no marca parámetros del "deber hacer" como en la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", sino que marca su obligatoriedad, y esto conlleva una nueva implicancia para los Estados parte.

Asimismo las Legislaciones Nacional, Ley N° 26.061, y Provincial Ley III N°21 (ex 4347) surgen a partir de la Convención y regulan los derechos que están en la misma.

Hablar de Enfoque de Derechos para la Infancia implica hacer referencia a la condición que poseen los niños y niñas como "sujetos de derecho" y no ya como sujetos con necesidades, a la vez que reconoce a la Infancia como ciclo de vida del desarrollo humano vital para la estructuración subjetiva en sus procesos, psicológicos, físicos, cognitivos y sociales. Establecer la diferencia entre necesidades y derechos, permite entender que hacerlo desde una perspectiva de derechos, implica intervenir desde los deberes y las responsabilidades, en cambio hacerlo desde las necesidades implica accionar sobre la satisfacción de esas necesidades desde la caridad o desde el asistencialismo, lo cual modifica ampliamente el sentido y orientación de la mirada, objetivos e intervenciones.

Tal como lo expresa la Observación N° 7 de UNICEF (2013), en su capítulo III: "Principios generales y derechos de la primera infancia", la perspectiva de derechos lleva a tomar en consideración cuatro Principios Rectores, principios básicos de los derechos de niños y niñas:

- *El Interés Superior del Niño* debe ser una consideración primordial en todas las medidas y decisiones que le atañen, y debe utilizarse para resolver cualquier confusión entre diferentes derechos.
- *El principio de no discriminación*, significa que todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a desarrollar su potencial, en todas las situaciones, en todo el tiempo y en todas partes.

- *El derecho a la vida, supervivencia y desarrollo*, el cual significa asegurar el acceso a los servicios básicos y la igualdad de oportunidades para que los niños y niñas logren alcanzar su desarrollo.
- *La participación*: deben ser escuchados y respetados en sus opiniones en todas las cuestiones relacionadas con sus derechos.

Estos principios se traducen en acciones con gran impacto sobre el bienestar de los niños y niñas:

El cuidado de la primera infancia, donde el enfoque de derechos supone programas integrados, que aborden problemas desde varios frentes como vacunación, nutrición, atención neonatal y pediátrica.

En Educación: con un enfoque mayor en la atención de la igualdad de acceso a la educación de niños y niñas de diferentes sectores sociales, económicos y culturales y en mejorar la calidad de la educación para evitar el abandono escolar.

La *protección de la infancia*: el enfoque de derechos implica el desarrollo de un entorno protector, que identifica y refuerza los componentes principales que pueden proteger a los niños y niñas (familias, comunidades, leyes, medios de comunicación, etc.)

Hacer efectivos los derechos, o garantizar su cumplimiento, requiere considerar el principio de *Universalidad* (que sea para “todas” las personas), *Indivisibilidad* e *Interdependencia* (complementariedad entre derechos) de los derechos humanos. Este nuevo paradigma de protección integral se traduce en una revisión de las prácticas sociales a través de Políticas Públicas que asuman la complejidad de lo social desde un abordaje integral en corresponsabilidad de los diferentes organismos.

“La nueva cultura de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes no propone un cambio en el nivel de los significantes (o al menos no solo y fundamentalmente), sino que propone un cambio absoluto en el nivel de los significados” (M Beloff 2004:83)

CAPITULO II

INFANCIA

La *niñez* como tal no tiene existencia como grupo hasta que no se transforma en una categoría social, y desde allí tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por la que atraviesan niños/as concretos, determinadas por la desigualdad social y la diversidad cultural.

El Antropólogo Meyer Fortes (citado por Colángelo: 2005) señala que no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinean y expresan los cambios dentro del ciclo de vida. La escolarización tiene su influencia en las formas de recortar y definir etapas de la vida en diferentes poblaciones; la institución escolar es un parámetro de las etapas infancia, adolescencia y de lo que se considera propio o impropio de ellas (por ejemplo estudiar, trabajar).

Colángelo dice que lo que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos, en función de esto se pregunta "¿en qué teoría de niño se fundan las teorías y prácticas pedagógicas?", o "¿con qué tipo de niño en particular estamos trabajando?". Habla de la diversidad de los modos de ser niño pensado en términos de diferencias culturales, con la dimensión de la desigualdad social fundada en la existencia de clases. Desde allí las representaciones y prácticas de los grupos sociales empiezan a ser explicadas también a partir de los condicionamientos derivados de su posición en la estructura social.

Es la articulación de las dos dimensiones, diversidad y desigualdad, la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad. Concepto imprescindible para abordar la infancia y la familia de sectores populares, teniendo en cuenta sus condiciones materiales de existencia, sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada (Fonseca 1995).

Los modos de crianza deben ser comprendidos desde la construcción de saberes y prácticas de un grupo en particular. La forma en que se caracteriza la infancia es un fenómeno eminentemente político por la distribución de poder entre los diferentes grupos de la sociedad; las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites y un orden en el cual cada uno debe ocupar un lugar. Así la definición de anormal o de normal dentro de la niñez se corre de lo natural y pasa a ser considerada una construcción de un momento histórico particular.

Colángelo (2005) plantea como valioso el “Método Etnográfico” como una perspectiva que permite entender las diferentes concepciones de niño, parentesco y organizaciones familiares que pueden existir en sectores populares sin caer en el concepto de inadaptación, sino como modo alternativo dentro de una cultura popular. Esta mirada antropológica aporta la posibilidad de preguntarse en qué “niño/niña” se piensa a la hora de destinar ciertas políticas públicas en educación, y de qué manera es pensada la escuela, las prácticas pedagógicas y los dispositivos de acompañamiento en determinados sectores. De este modo prácticas y representaciones diferentes sobre la niñez y familia no serían vistas como obstáculos, sino como opciones validas a partir del punto de vista del otro, como aportes valiosos para la compleja realidad a la que se dirigen, hablando de infancias múltiples, plurales, en el contexto de nuestra sociedad compleja. Las relaciones que el individuo establece dentro de un grupo y de la sociedad como un todo son las que delinean sus cambios dentro del ciclo de vida.

Haciendo historia, la Ley 1420 de 1884 impone la obligatoriedad de la escolaridad primaria, con ella la fundación del Normalismo como cultura pedagógica. Junto a la implementación de la instrucción pública emergen los discursos acerca de la infancia estrechamente ligada a la historia de la educación moderna en la Argentina.

Este sistema de educación, pública, gratuita, laica y obligatoria, si bien está destinado a incluir a toda la población, crea la dicotomía *“niño”* (encuadrado dentro del marco escolar y la familia) y *“menor”* (los que deambulan en las calles excluidos de la familia y la escuela).

Se reconoce por tanto a la *infancia* como una de las categorías emergentes de la modernidad, siendo fundamental los dispositivos escolares para su constitución. En función de las representaciones que las sociedades tengan de la infancia serán las intervenciones, la definición de políticas públicas, las acciones, etc.

Los discursos presentes en la actualidad conviven y se entrecruzan en forma permanente. El Discurso Educativo articulado con el Discurso Político, apunta a estructurar un sujeto de derecho (niño-alumno) con el Estado como garante de ese estatuto. Ello a través de la Ley Nacional de Educación N°26.206 y las provinciales que de ella se desprenden, regulando así el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Así la educación y el conocimiento se constituyen en un bien público y en derechos personales y sociales garantizados por el Estado. Es éste quién fija las políticas educativas y controla su cumplimiento. La atención de la franja de niñez y adolescencia es responsabilidad de las Políticas de Estado para lograr construir una sociedad justa, democrática, con respeto por los derechos humanos y el fortalecimiento del desarrollo económico social de la Nación.

DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA

Cada sujeto es único, recibe y codifica de diversas maneras las influencias del medio con el que se vincula. El desarrollo humano es un conjunto de fenómenos que posibilitan cambios de un individuo a través de una transformación continúa, sistemática, gradual y progresiva, que ocurre a lo largo de toda su vida, y en donde la persona va accediendo a estadios cada vez más complejos en aspectos cognitivos, sociales y afectivos. La salud y nutrición no son suficientes para un desarrollo armónico y adecuado de un niño o niña. Las intervenciones de los adultos y del contexto son fundamentales para la concreción de los aprendizajes que contribuyen a su desarrollo integral.

El desarrollo infantil es concebido como un proceso de cambio en el que el niño/ niña aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, lenguaje, sentimientos y relaciones con los demás. Los niños empiezan a aprender mucho antes de entrar a la escuela. El aprendizaje se produce desde el nacimiento a medida que el bebé interactúa con familiares y cuidadores, las bases de todo el aprendizaje posterior se establecen en los primeros años. La pobreza, la presencia de enfermedades, la nutrición deficiente y la falta de estímulos durante este período crucial, debilitan los fundamentos de la educación, y limitan las capacidades de los niños. Según esta estimación, “el desarrollo cognitivo de más de 200 millones de niños y niñas menores de 5 años en los países en desarrollo no alcanza todo su potencial” (Unicef. Estado mundial de la Infancia: 2012).

Ejecutar programas de buena calidad para la primera infancia, en las comunidades urbanas desfavorecidas, es definitivo para la supervivencia, el crecimiento y el aprendizaje de los niños pequeños. Esta clase de programas contribuyen al desarrollo cognitivo, social y emocional promueven la salud, la nutrición y buenas prácticas de higiene. Aun así, ello no garantiza que todos los niños se beneficien.

Se toma como ejemplo la estadística de UNICEF del 2012, para dar cuenta de la problemática que se ha observado a lo largo del presente trabajo, en el caso de zonas vulnerables de Trelew, donde, a pesar de existir programas de esta naturaleza, no todas las familias acceden. Por ello es necesario hacer foco en esta cuestión tomando como eje central a la familia y viendo de qué manera llegar a ellas para reforzar su lugar como garantes de derechos de los niños.

CARACTERISTICAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Según Observación General N°7(2005) Pto. 6: la Primera Infancia es un período esencial para la realización de los derechos del niño. Durante esta etapa los niños pequeños:

a) atraviesan el período de más rápido crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de comunicación, aptitudes intelectuales, y de rápidos cambios de intereses y aptitudes.

b) crean vinculaciones emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que buscan y necesitan cuidado, atención, orientación y protección, en tanto se le ofrezcan de manera respetuosa de su individualidad y de sus capacidades cada vez mayores.

c) establecen importantes relaciones propias con niños de su misma edad, así como con niños más jóvenes y mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a asumir responsabilidad sobre otros niños.

d) captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos.

e) sus primeros años son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias.

f) las experiencias en materia de crecimiento y desarrollo varían de acuerdo con su naturaleza individual, género, condiciones de vida, organización familiar, estructuras de atención y sistemas educativos.

g) las experiencias en materia de crecimiento y desarrollo están poderosamente influidas por las creencias culturales sobre lo que son sus necesidades y trato idóneo, y en relación con la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad.

Hacer efectivos los derechos del niño/niña en la primera infancia es una manera de ayudar a prevenir las dificultades personales, sociales y educativas que pueden surgir a lo largo de su crecimiento y manifestarse luego en la mediana infancia y en la adolescencia. Por ellos son fundamentales las estrategias de prevención e intervención tempranas,

LA REVALORIZACION DE LA FAMILIA COMO GARANTE DE DERECHOS, UNO DE LOS 6 EJES PRINCIPALES DE LA LEY 26061

Tanto la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, como también las leyes 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Ley Provincial III N°21 ex 4347 /97, plantean entre sus principales postulados, el derecho de todo niño y niña a un nivel de vida adecuado para el desarrollo físico, mental , espiritual , moral y social y establecen que la familia es uno de los principales responsables, conjuntamente con la Comunidad y el Estado, de asegurar en niños, niñas y adolescentes, el disfrute pleno y efectivo del ejercicio de sus derechos.

Los niños nacen insertos en una cultura de la que forman parte y es durante el proceso de socialización, que construyen una identidad individual y social por la cual se insertan en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad. Todo esto el niño lo incorpora a través de la familia y su entorno. La dependencia del ser humano, dada la incapacidad real de poder valerse por sí mismo, lo ubica a expensas de otro, auxilio externo necesario para operar contra la sensación de desamparo y aislamiento propios de esta etapa evolutiva.

La constitución subjetiva es un proceso por el cual transita todo ser humano nacido y criado en un contexto familiar (favorable o adverso). La familia (desde sus funciones) transmite la cultura, ritos y costumbres, prohibiciones y leyes. La lengua materna efectúa la continuidad psíquica entre las generaciones (herencia social de valores morales, éticos y de conciencia).

Es necesario destacar que las normativas vigentes cuando se refieren a FAMILIA, se refieren exclusivamente a lazos de sangre y es importante para el eje de este trabajo, rescatar el concepto de FAMILIA como "FUNCIONES PARENTALES" que se encarnan más allá de un parentesco biológico directo, o de la persona real y donde dichas "funciones" resultan imprescindibles para la crianza. La cultura funda un orden y construye reglas que regulan el lazo social, siendo la familia una de las creaciones de la cultura a través de la cual y por medio de las funciones parentales el cachorro humano adviene en sujeto. Engendrar un hijo no implica necesariamente "ser padre" o "ser madre", es un proceso en el que los actos subjetivos sostienen la función materna o paterna. Cuando J. Lacan a lo largo de su obra, desde el Psicoanálisis, alude a la "Función" está claro que desnaturaliza a la misma. Las funciones materna y paterna son necesarias para que un sujeto exista, pero dichas funciones dependen del deseo y de las condiciones de la propia subjetividad de quien las encarna, por esto es que no cualquiera es padre o madre automáticamente. Se debe separar la necesidad (ej.: alimentar, vestir, etc.) de la función parental como función simbólica que denota un deseo en quien lo porta.

En la construcción del psiquismo se ponen en juego dos operaciones propias de la familia: *contención (sostén) e interdicción (corte),* esto es lo que el Psicoanálisis llama funciones materna y paterna respectivamente, siguiendo el

sistema de denominaciones correspondientes a la familia nuclear, pero no necesariamente privativas de ella, ya que pueden ser ejercitadas por otros grupos e instituciones de pertenencia del sujeto. Es de importancia rescatar el rol del Estado a través de las políticas públicas en el acompañamiento familiar y en particular el de cada uno de los agentes intervinientes en la protección de derechos de niños y niñas. No solo se debe mirar a la familia como agente biológico, se debe estar muy atento para acompañar desde la función a quienes encarnan los roles dentro de un sistema familiar o la comunidad que contiene a este niño niña. Asimismo la familia se constituye en condición necesaria pero no suficiente de la construcción de subjetividad, ya que también opera la dimensión social. "En las familias actuales, una de las problemáticas que predomina es la temática del desamparo, tanto desde el contexto histórico-social y económico, como subjetivo. Esta cuestión deja a los adultos con pocas posibilidades para ofertar un sostén a su prole."(G Untoiglich 2011: 23).

Cuando estas condiciones influyen sobre su desarrollo madurativo, nos encontramos con niños que escapan a la norma demandando, desde sus necesidades educativas especiales, modos de abordaje diferentes. Ello lleva a implementar dispositivos que faciliten y acompañen su trayectoria escolar a la que están convocados de manera obligatoria.

El artículo 9 de la CDN expresa que es derecho de todo niño a no ser separado de sus padres; sólo será efectiva la separación por un interés superior (casos de maltrato, descuido familiar, o que los padres estén separados y deba definirse la residencia del niño). El derecho a permanecer con la familia de origen implica el reconocimiento del derecho del niño a que su familia esté capacitada para su crianza o reciba las ayudas necesarias para cuidarlo cuando no pueda o no sepa ejercer esta función por sí misma. En virtud de esto el Estado debe tomar medidas para evitar el abandono, la renuncia o la separación de los niños de sus familias. Para ello debe contar con políticas públicas que apoyen a las familias en la tarea de asumir su responsabilidad parental y ayudarlos a adquirir las habilidades necesarias para la crianza.

La Ley 26.061 instaura la responsabilidad del Estado de "*respetar y garantizar los derechos de los individuos, donde la responsabilidad de respetar genera la responsabilidad estadual de adoptar medidas legislativas, administrativas y de otra índole, para asegurar que los individuos se encuentren protegidos de conductas que violen sus derechos."(*Famá y Herrera. 2005. C3).

La fragilización de las familias ha conducido al debilitamiento de sus respuestas frente a las necesidades de niños y niñas, generándose un incremento en la demanda a otras instituciones que reciben y trabajan con la niñez. La escuela es una de ellas, y quizá las más demandada hoy, viéndose muchas veces corrida de su función pedagógica para atender las problemáticas que generan vulnerabilidad y ponen en riesgo a sus alumnos.

Resulta necesario: potenciar las acciones de acompañamiento familiar y comunitario; fortalecer las redes institucionales para mejorar el nivel de respuesta; evaluar cuál es el tope o dónde debemos considerar un tope en el

trabajo con la familia biológica. Esto es fundamental, ya que, ante todo, se tiene que conocer la particularidad de la población con la que vamos a trabajar para así ajustar nuestras políticas en pos de obtener el mayor alcance posible respecto de la población destinataria. Muchas veces el fracaso de las políticas implementadas tiene que ver con un desajuste entre la planificación y la población objeto al que van dirigidas.

CAPITULO III

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE RETRASO EN EL DESARROLLO MADURATIVO

Ante todo debemos decir que el Retraso en el Desarrollo Madurativo no es un "*diagnóstico"* definido por los manuales que citan trastornos infantiles (por ejemplo DSM IV), es, más bien, un término "amplio" utilizado cuando se detectan dificultades significativas que no se pueden determinar con exactitud. Es un primer acercamiento para llegar a un diagnóstico preciso con buen pronóstico, para así codificarlo como *Trastorno Infantil o Retraso mental infantil.*

Actualmente, con la edición del "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" DSM IV, publicado en 2013, esta categoría aparece tipificada con un código diagnóstico como *Retraso Global del Desarrollo* y viene a cubrir la categoría de Retraso del Desarrollo Madurativo que no estaba reconocida, pero que ya estaba presente como problemática en las escuelas.

El Retraso Global del Desarrollo (RGD), en el DSM V se incluye en el apartado "Trastornos del Desarrollo Neurológico", y dentro de un sub-apartado llamado "Trastornos del Desarrollo Intelectual".

Para Michael Shevell el RGD es temporal, dura un tiempo limitado, y nos referimos a un patrón de desarrollo que cronológicamente está retrasado respecto del curso de la mayoría de los niños de la misma edad en determinadas áreas (lenguaje, motricidad, autonomía personal, control de esfínteres, desarrollo cognitivo, etc.) En general se ven afectadas más de dos áreas, por eso es que hablamos de "retraso en el desarrollo".

El problema en nuestro sistema educativo es que no siempre los alumnos con retraso madurativo del desarrollo son reconocidos y abordados como alumnos con necesidades educativas especiales, ya que al no tener un diagnóstico preciso no entran dentro de la matricula que los equipos de Educación Especial del Ministerio de Educación abordan con sus recursos, ya sea con acompañamiento de maestra integradora dentro de la sala (MAI) como con adecuaciones curriculares.

Para poder hablar de Retraso Global del Desarrollo (RGD), según DSM V, se tienen que dar las siguientes características:

- Retraso Cronológico: patrón del desarrollo que cronológicamente está retrasado por lo menos uno o dos años con respecto al curso de la mayoría de los niños de su edad. Esto se refiere a algunas áreas de su desarrollo, no a todas. El desarrollo sólo es más lento pero sigue la misma línea que el desarrollo normal.
- Afecta a varias áreas del desarrollo: motricidad fina o gruesa, lenguaje, autonomía personal, control de esfínteres, desarrollo cognitivo, relaciones

interpersonales, etc. Tienen que verse afectadas varias áreas, dos o tres por lo menos para poder referirnos a retraso del desarrollo. (Si se trata de un solo área, por ejemplo lenguaje, hablamos de “retraso del lenguaje”)

Causas del RGD:

- Prematuración o bajo peso al nacer. Muchas veces va acompañado por circunstancias de vulnerabilidad de la madre durante el embarazo.
- Falta de estimulación adecuada.
- Actitudes inadecuadas de crianza
- Causas emocionales, como entornos familiares muy conflictivos.

Es importante diferenciar el Retraso en el Desarrollo Madurativo (o RGD) de otros tipos de trastornos infantiles (Trastorno del Espectro Autista , Trastornos Generalizados del Desarrollo , o Trastornos Específicos del Lenguaje), ya que la diferencia principal con estos trastornos radica en que, mientras en el Retraso Madurativo del Desarrollo (RGD) hay un retraso cronológico, pero que sigue la pauta normalizada del desarrollo, en los Trastornos Infantiles antes mencionados, lo que ocurre es una desviación del patrón normalizado de desarrollo.

Lo que reviste importancia en el presente trabajo *es respecto al Pronóstico.* Al ser el abordaje de la problemática principalmente educativo y rehabilitador, se le posibilita a niños y niñas con retraso madurativo del desarrollo, desarrollarse y madurar a niveles similares al resto de los niños de su edad cronológica.

Por eso es muy importante la identificación temprana de la problemática, ya sea desde el ámbito familiar como desde los controles de salud, a fin de poder intervenir a tiempo y no esperar al ingreso a la escolaridad formal, ya que es en este ingreso donde toma el estatuto de problemática .

CAPITULO IV

LA EDUCACIÓN COMO POLITICA PÚBLICA

El Discurso de derechos de la infancia, es un discurso privilegiado para visibilizar e interpretar las necesidades de los niños, permitiendo que las problemáticas que atraviesa la infancia se constituyan como tales a través de la legitimidad y el consenso en los espacios políticos y en la agenda pública del Estado.

El Estado a partir de la implementación de Políticas Públicas en Educación decide intervenir sobre la educación pública como un derecho y como un facilitador de la inclusión, incorporándolo dentro de la Agenda Pública. El artículo 3 de la Ley 26206 expresa : "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico –social de la Nación ".

En el marco de la Política Educativa en la Provincia del Chubut, y de los lineamientos que de ella se desprenden, existen los diferentes Programas y Direcciones que componen la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación. Una de ellas es la Dirección General de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares, donde psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y abogados se cumplen funciones como equipo técnico.

Esta Política Pública apunta al desarrollo y fortalecimiento, a través de los canales adecuados, de acciones que garanticen la inclusión de todos los estudiantes, respetando su derecho a la educación. Brinda apoyo y orientación a las escuelas de diferentes niveles en el ámbito psico-socioeducativo, desarrollando acciones de prevención, asesoramiento, asistencia, promoción, difusión y capacitación. Además establece mecanismos de articulación entre las escuelas y las instancias centrales del Ministerio u otros organismos correspondientes. Ello permite conocer, canalizar y gestionar demandas y requerimientos de las escuelas.

Esto implica la construcción de un posicionamiento en el ejercicio efectivo de la política educativa sostenida en la Ley de Educación Nacional Ley N°20206, en los Acuerdos Federales, en la Ley de Educación Provincial y en diferentes normativas que encuadran las misiones y funciones de los Equipos de Apoyo.

La gestión institucional de los equipos de apoyo (tanto en lo pedagógico como en lo institucional) se realiza de manera sistemática con las diferentes áreas: direcciones de nivel, supervisores, técnicos generales y regionales, equipos directivos, personal no docente, alumnos y padres, como también con la comunidad barrial, centros de salud, juntas vecinales, ONG, servicios de

protección de derechos y sistema de justicia. Todo ello con el objetivo de generar un todo Comunidad /Escuela.

MARCO JURIDICO NORMATIVO

La Dirección de Orientación y Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (EO y ATE) se fundamenta en las siguientes legislaciones nacionales y provinciales referidas a educación y a la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Leyes Nacionales:

- Ley 26.206 de Educación Nacional
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral
- Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes
- Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar
- Ley 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Adolescente
- Ley 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, en los ámbitos en que se desarrollan sus relaciones interpersonales
- Ley 23.592 de Penalización de Actos Discriminatorios
- Ley 23.849 Aprueba Convención Internacional de los Derechos del Niño
- Ley 25.871 de Migración
- Ley 26.743 de Identidad de Género
- Ley 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas
- Ley 26.904 Modificación del Código Penal. Incorporación de la figura del Ciberhostigamiento o Grooming
- Ley 23.737 de Tenencia y Tráfico de Estupefacientes
- Ley 26.586 que crea el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas en el Ámbito del Ministerio de Educación
- Decreto 1086/2005 que Aprueba el informe hacia un Plan Nacional de Discriminación del INADI
- Ley N° 23.592 Actos Discriminatorios
- Ley N° 24.417 Contra la Violencia Familiar
- Ley N° 25.871 Migraciones
- Ley N°26.364 Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas
- Ley N° 26.485 Protección Integral a las Mujeres
- Ley N°26.877 Reconocimiento de los Centros de Estudiantes
- Ley N° 27.130 Ley Nacional de Prevención del Suicidio

Leyes Provinciales:

- Ley VIII N° 91/10 Ley de Educación
- Ley I - Nº 247 (Antes Ley 4.969) de Tenencia y Tráfico de Estupefacientes

- Ley III N°21 (Antes Ley 4.347) Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Provincia del Chubut)

Resoluciones del Consejo Federal de Educación:

- 188/12 Del Consejo Federal de Educación
- 93/09 Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria
- 217/12 implementación del documento "Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas con la vida escolar".
- 174/12 Trayectorias Escolares
  Resolución del CFE N°340/18

Decretos Provinciales:

- 1661/11 Decreto Reglamentario de la Ley VIII N° 91
- 403/06 de Creación de la Subsecretaria de Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía
- Nº 633/96 Ratificación de la creación de la Coordinación Provincial Medidas de Seguridad Educativa

Resoluciones Ministeriales:

- 443/11 Ministerio de Educación sobre Educación Sexual Integral
- 770/11 Creación de la Coordinación del Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía y anexos. Nº 841/96- Creación de la Coordinación Provincial Medida de Seguridad Educativa.

ENCUADRE LEGAL ACTUAL DE LA EDUCACION FORMAL

El artículo 28 de la Convención de los Derechos de Niños y Niñas establece que los Estados parte reconocen el "Derecho a la Educación", y se comprometen a "ejercer este derecho de manera progresiva y sobre la base de igualdad de oportunidades".

Asimismo la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206, sancionada el 14 de diciembre del 2006, tiene por objeto regular el derecho de enseñar y aprender consagrado por el Artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

Antes del año 2015, en el Capítulo II, Articulo 16, la Ley Nacional de Educación expresaba que "la obligatoriedad escolar en todo el país se extendía desde los 5 años hasta la finalización del Nivel Secundario". Con la ley 27.045 promulgada el 7/01/2015 se establece la obligatoriedad escolar a partir de los 4 años, pensándose de esta manera como un paso en la construcción de un sistema más justo, igualitario y de calidad, a la vez que modifica los artículos 18 y

19 al establecer el nivel inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos, como etapa educativa decisiva con objetivos y logros propios. La norma destaca que "El estado nacional, las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos de los niños de 3 años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población".

Esta Ley se complementa con la de Financiamiento Educativo (Ley 26075/2006) que expresa el objetivo de incluir el 100% de la población de 5 años en el nivel inicial. De esta manera, la educación inicial tiene como principales objetivos dentro de la Ley de Educación: "Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de la comunidad."

En los objetivos propuestos en la Ley para educación inicial ya están contempladas las condiciones básicas para favorecer un óptimo desarrollo madurativo desde los 45 días de vida. Pero claramente hay que poner el acento en cuáles son las razones que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos planteados, ya que de abordarse la educación inicial en la línea propuesta, se encontraría menor cantidad de problemáticas del desarrollo madurativo al ingreso del nivel primario, que tanto afecta la trayectoria escolar de niños y niñas.

También se puede apreciar en la Ley 26.206 la propuesta que apunta a reducir la desigualdad en pos de la equidad, que se refuerzan con lo manifestado en el Artículo 22 donde anuncia: "Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales".

El paradigma de protección integral implica que la educación desde los primeros años de vida significa garantizar oportunidades equivalentes, apoyar un crecimiento saludable y armónico e incentivar de manera integral el desarrollo del potencial de aprendizaje infantil. La participación activa de los niños y niñas en variados dominios culturales (en el contexto de interacción con otros niños y adultos) promueve la apropiación de contenidos de la cultura, el proceso de construcción de la propia identidad y la inserción social de los más pequeños.

Carli en su libro "Niñez, pedagogía y Política" enumera diversos discursos. En este trabajo me importa hacer referencia a como describe el Discurso Educativo :

> El *discurso educativo* se identifica en este trabajo por la referencia al objeto educación en varios sentidos. En primer lugar como práctica productora de sujetos y por tanto, como productora del niño como sujeto; en segundo lugar, la centralidad, en dicha práctica, del vínculo contingente entre educador y educando, estructurado en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje y las producciones de la pedagogía como saber especializado, por último, la educación entendida también como proceso de transmisión intergeneracional de la cultura. Los discursos educativos son un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño, en la medida que allí es nombrado, clasificado, imaginado , transformado en objeto de un proceso de *sujetación* que a la vez que lo disciplina lo convierte en miembro de una cultura y una sociedad. (Carli, 2002:27-28)

LA ESCUELA HOY, DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

Las instituciones educativas se ven interpeladas respecto de su función, dado que ya no son sólo un lugar de "sujetación" (en el sentido que menciona Carli) y formación pedagógica para lograr la homogeneidad, sino que además pasan a ser lugares que alojan a muchos niños y adolescentes que no cuentan con la contención familiar o social necesaria. Al ser un lugar de asistencia "obligatoria" todo aquello que con anterioridad aparece como emergente sólo en las familias o en la calle ahora se desarrolla en el escenario escolar, generando problemáticas actuales en la trayectoria educativa, como consecuencia de dificultades en el orden del desarrollo madurativo por ejemplo.

En este sentido se puede pensar que la dicotomía que divide las aguas ya no es la de "niño-menor" , sino la de niños y niñas que por la contención recibida durante su desarrollo subjetivo logran una adaptación positiva al sistema educativo, y aquellos otros niños y niñas que debido a condiciones de vulnerabilidad presentan desfasajes en su maduración, generando dificultades de adaptación al sistema y presentándose como la "franja problemática de la educación".

Cada vez más las instituciones educativas se ven exigidas de rever el concepto de "niño" como sujeto de sus prácticas pedagógicas y la posición de los adultos interpelados desde su lugar de "autoridad". Pero, para garantizar el ideal de una "inclusión de todos", el Estado debe abordar las problemáticas de Índole económica social y/o cultural que obstaculizan este derecho. Las diversas formas de ser niño hoy no solo se vinculan a las diferencias culturales sino también a la desigualdad social, producto de la existencia de las clases sociales dentro de un sistema capitalista.

Al hablar de "diversidad" se hace referencia no solo a las particularidades culturales especificas sino a su articulación con el concepto de "desigualdad social" fundada en la existencia de clases sociales, tal como lo plantea la autora María Colángelo : *"Es la articulación de estas dos dimensiones: desigualdad y*

diversidad la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar la infancia y la familia de sectores populares…" (Colángelo,2005: 3)

Es en la articulación de dos dimensiones: desigualdad y diversidad, donde se hace posible analizar las representaciones y prácticas de los grupos sociales. Y sobre estas dos dimensiones hay que trabajar muy particularmente en materia de abordaje preventivo con las familias ya que de ello se desprenden las diversas razones que generan la causa del déficit en el desarrollo del niño que convive en un sistema familiar vulnerable. Teniendo en cuenta que la pobreza es un fenómeno multidimensional que inscribe importantes diferencias en la constitución subjetiva, en las dinámicas familiares y en las posibilidades de acceso equitativo a la salud, la educación y la nutrición.

Al hablar de *Vulnerabilidad* tomo la definición de UNICEF (2014) , donde se hace referencia , en principio , a una situación de desventaja de un grupo social a la hora de hacer efectivos sus derechos en condiciones de igualdad con el resto de las personas . Hace mención a *Vulnerabilidad* aludiendo a una experiencia psicosocial compuesta por dos dimensiones: una relacionada con causas externas (mercado laboral, inseguridad, recursos de protección social, etc.) como también aquella que refiere a la apreciación e interiorización subjetiva de la propia vulnerabilidad (incertidumbre, miedo, sensación de inseguridad, pérdida de autoestima, confianza en las propias capacidades, etc.).

> "La vulnerabilidad, tanto en su dimensión material como psicológica , no suele depender , además de un único factor , sino que es a consecuencia de la combinación dinámica de factores :físicos y ambientales. La edad , la discapacidad, la enfermedad, el género, la pertenencia étnico cultural, etc. son situaciones o características de los sujetos que coadyuvan a su mayor o menor vulnerabilidad según como se relacionen con otras variables y, en general , con el contexto económico, político y cultural en el que se integran" (UNICEF, 2014: 17)

Se trata entonces de interrogar de qué manera se puede hacer entrar, como variable en juego, modos de crianza alternativos en familias atravesadas por la desigualdad y/o la diversidad, y apuntalarlas con políticas públicas adecuadas para un desarrollo saludable que le permita a un niño que ingresa al sistema escolar, comenzar a transitar su trayectoria educativa de la manera más feliz y eficaz posible.

Para dar cumplimiento eficaz de los derechos planteados en la *Convención de los Derechos del Niño,* se debe partir de Políticas de Estado que garanticen ese pleno derecho, realizar acciones de carácter preventivo que respeten las garantías y los derechos de niños, niñas, adolescentes y familias, pero también encarar una política social inclusiva, con los recursos necesarios para dar respuesta a sus necesidades. En estos casos, no es suficiente el asistencialismo de los dispositivos de atención profesional. Es necesario un abordaje preventivo/asistencial que fortalezca el rol familiar tendiente a favorecer el desarrollo psicofísico esperable para la edad de cada niño y niña (su desarrollo

madurativo). De tal manera se minimizan sus dificultades de adaptación en etapas subsiguientes, tanto en lo pedagógico como en lo social.

De esta manera con políticas públicas adecuadas se apunta al protagonismo de los órganos administrativos por sobre cualquier otro tipo de intervención. (Por ejemplo la intervención judicial cuando un derecho ya ha sido vulnerado). Es el fortalecimiento familiar uno de los principales objetivos de las políticas públicas a diseñar. Según la ley, hay cuatro niveles de actuación en materia de políticas públicas

1) **Nacional:** a través del órgano administrativo "Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia)
2) **Federal:** para lo cual se crea el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia.
3) **Local:** Servicios de Protección de Derechos
4) Aquellas que lleven adelante las **organizaciones no gubernamentales.**

El Estado desde su carácter garantista (poder administrador) es el responsable de ejecutar diversas políticas públicas, tanto preventivas como de atención directa, tendientes a que las familias puedan criar y cuidar a sus hijos favoreciendo su desarrollo saludable. No obstante, es importante destacar que: "Una política integral para la infancia sólo puede llevarse a la práctica con éxito mediante negociaciones con actores estatales, privados y de la sociedad civil. La extrema fragmentación de estos grupos obstaculiza y desgasta la representatividad de los intereses organizados. Las organizaciones de la sociedad civil y sus redes también tienen una deuda pendiente de constituirse en actores colectivos que incidan en la esfera institucional orientándose en primer término a erradicar cierto consenso que postula que cualquier modelo de atención a los niños es bueno, aunque refrende una situación desigual" (FLACSO, 2010:39).

EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL COMO MANERAS DE ABORDAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

Me referiré a la EDUCACIÓN FORMAL como sistema reglado jurídicamente por el Estado y a la NO FORMAL aquella que está por fuera de la reglamentación estatal. Estos dos tipos de educación actualmente conviven en la atención educativa que se les brinda a niños de 0 a 3 años.

De acuerdo a la línea planteada en el trabajo, se hace hincapié en la importancia de las diferentes organizaciones que difieren en su denominación (jardines maternales, jardines comunitarios, guarderías, centros de desarrollo infantil, círculos infantiles, etc.), como en su forma de gestión, propuestas educativas, encuadres legales y administrativos, así como en los grados de institucionalización que presentan, pero que todas se dirigen al mismo objetivo:

garantizar la inclusión , equidad e igualdad de acceso a los servicios de cuidado y educación de la primera infancia.

Estas modalidades han ido evolucionando y preocupándose por incorporar cada vez más, criterios educativos y trascendiendo lo meramente asistencial o de cuidado. UNICEF- Argentina tuvo mucho que ver al incorporar en la década de los 80*, la temática del desarrollo infantil como un derecho universal y una prioridad pública.* De hecho la gran mayoría (sean ONG u organizaciones del Estado), proponen definir estos centros infantiles como "espacios educativos sociales comunitarios", demandando la generación y cumplimiento de estándares de calidad y el reconocimiento de acreditaciones.

Todas estas propuestas requieren ser implementadas a través de un trabajo en red, con la mayor participación del mapa de actores locales del Sistema de Protección de Derechos Integral, ya sean estatales como de la sociedad civil, articulados desde la corresponsabilidad que los interpela. *"El paradigma de la protección integral se organiza y funciona con la lógica de un sistema. En este caso se trata de un sistema de naturaleza política y social que bien puede definirse como un conjunto de interacciones que se estructuran y fluyen en torno a corresponsabilidades que tienen todos los actores"* (Konterlink.2005 pag.6)

Cabe destacar que en el año 2016, posterior a la experiencia en la que se basa este trabajo, se aprobaron los lineamientos generales del "PLAN NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA" creado por Decreto N°574/2016, y que como Anexo I forma parte de la Resolución N° 530/16. Esta Resolución, aprobada en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social de Nación, es una herramienta fundamental para garantizar el crecimiento y desarrollo saludable de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social entre los 45 días y los 4 años de edad inclusive, en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos. Este Plan reúne las condiciones planteadas en este trabajo para implementar las acciones necesarias en pos de anticiparse preventivamente a las problemáticas del desarrollo madurativo en sectores más vulnerables, incidiendo directamente en sus trayectorias escolares posteriores.

NUESTRO SISTEMA DE PROTECCION DE DERECHOS LOCAL

La Ley vigente en la Provincia del Chubut en materia de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes es la Ley III N°21 derivada de un decreto del año 99 (ex Ley 4347 /97). La Ley de Protección provincial en Chubut, Ley 4347/97 fue una de las primeras en crearse a nivel nacional. El sistema de protección de derechos a nivel local está conformado por la participación de los siguientes actores:

- SENAF (Equipo Técnico de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia).
- El Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (CONAF Puerto Madryn).

- La Oficina de Derechos y Garantías perteneciente a la localidad de Rawson.
- El Foro de la Niñez: compuesto por el Juzgado de Familia, Juzgado en lo Penal y lo Civil y la Asesoría de Familia, Servicio Social, Equipo Técnico interdisciplinario, Servicio de Asistencia a la Victima.
- Ministerio de Gobierno: Policía Comunitaria. Seguridad Participativa.
- Ministerio de Familia: Subsecretaría de Desarrollo Humano y Familia. Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia. Programa de Libertad Asistida. Programa Preventivo.
- Municipios de Trelew, Rawson , Gaiman y Dolavon: donde en algunas localidades como Trelew y Rawson funcionan Hogares (de Niños y Niñas , Adolescentes varones y adolescentes mujeres), Jardines Maternales, Dirección de Juventud, Centros juveniles, Centros de formación profesional, Talleres Municipales.
- Ministerio de Educación: Sub Secretaria de Política , Gestión y Evaluación Educativa (de la que depende la Dirección General de Apoyo a las Trayectorias Educativas y en particular la Delegación IV para la cual trabajo), Las Direcciones Técnicas de Nivel Primario, Inicial y Secundario. Dirección General de Trayectorias Educativas Integrales y sus Áreas Dependientes (Equipo Técnico, Coordinación de Educación Especial, Coordinación de Educación Hospitalaria Domiciliaria).
- Servicio de Protección de Derechos de las localidades de Rawson, Trelew , Gaiman y Dolavon.
- Ministerio de Salud: con sus Servicios: El Hospital Zonal, Materno Infantil, C.A.P.S, Centros de Día (Salud Mental y Centros de Adicciones) Servicio de Adolescencia Pichi Anai.
- Redes Barriales donde están emplazadas nuestras escuelas.
- Familias
- Escuelas estatales y privadas
- Profesionales particulares – obras sociales
- Fundaciones civiles (Ej.: Ángeles de Cristal, BET-el, Lazos)

El servicio mencionado, actualmente denominado “Equipo de Orientación a las Trayectoria Educativas” (EO y ATE Región IV), forma parte del segundo escalón de la pirámide del sistema de protección integral de derechos, o sea que interviene a nivel delas medidas de protección integral y que en función de su competencia específica y trabajando en terreno en escuelas de la zona, está en proximidad física con los niños y sus familias. De esta manera, puede tomar directamente las demandas, realizar diagnósticos y coordinar acciones con los diferentes actores involucrados en el sistema de protección. Como nivel intermedio responde a las políticas públicas de Educación y Salud.

Su participación en la construcción de un sistema de protección local es desde dos niveles:

1) En el Sistema Educativo en su conjunto, con aporte a las Políticas Educativas Provinciales (prestando asesoramiento en la elaboración y/o reformulación de políticas educativas que estén en relación a la temática psicosocial).
2) Con la intervención en las Instituciones Educativas seleccionadas.

En la ciudad de Trelew, es relevante articular acciones entre actores de las diversas organizaciones, un trabajo en corresponsabilidad en pos de un objetivo establecido. Para ello es importante que se fortalezca el sistema local de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Es necesario que desde el Municipio de Trelew se restablezca el CONAF zonal. Puesto que sería el responsable tanto de nuclear como de potenciar y optimizar los recursos ya existentes como ente coordinador para permitir nuevos espacios generadores de propuestas a implementar en forma conjunta. Es necesario poder conformar y sostener en el tiempo una red local, donde no sólo se vayan a plantear los casos aislados (a manera de catarsis), sino también se estructuren las acciones en pos de un objetivo, con protocolos de acción que sean compartidos y utilizados por todas las instituciones que forman parte del entramado de la red local de protección a fin de agilizar las acciones, saber cómo actuar y responsabilizarse *"entre todos".*

Una de las cuestiones que resulta imprescindible en este proceso de armado es la capacitación; en muchos casos los mismos actores que conforman redes de este tipo desconocen las legislaciones vigentes, perdiendo de vista cuestiones fundamentales a la hora de posicionarse técnicamente frente a una problemática.

"Trabajar con niños pequeños debería ser valorado socialmente y remunerado debidamente, a fin de atraer a una masa laboral altamente cualificada, compuesta tanto por hombres como por mujeres. Es esencial que tengan una comprensión correcta y actualizada, tanto en lo teórico como en lo práctico, de los derechos y el desarrollo del niño; que adopten prácticas de atención, planes de estudio y pedagogías adecuados y centrados en el niño, y que tengan acceso a recursos y apoyo profesionales especializados, en particular a un sistema de supervisión y control en relación con programas, instituciones y servicios públicos y privados."(Observación 7, 2005: 109)

CAPITULO V

METODOLOGIA

El presente trabajo de integración fue exploratorio, de carácter cualitativo ya que se tomaron aspectos del registro de entrevistas efectuadas en las escuelas de Nivel Inicial N° 423, 405 y 412 de los Barrios Constitución, San Martín y Sarmiento de la ciudad de Trelew.

La pregunta directriz fue: "*Cómo se puede intervenir desde la función de psicólogo/a del Equipo de Apoyo a las Trayectorias Escolares para la prevención y asistencia de problemáticas vinculadas al desarrollo madurativo en niños y niñas que concurren a escuelas de sectores vulnerables en Trelew."*

La información se recopiló de las intervenciones realizadas durante el periodo 2013 a 2015 en escuelas de los barrios mencionados.

En relación a la Metodología utilizada para la realización del trabajo de sistematización de la experiencia, se recurrió a los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Entrevistas abiertas y semiestructuradas a supervisores, equipos directivos, docentes, familias, alumnos de las escuelas mencionadas, referentes de Servicio de Protección de Derechos local y Médico del CAPS (centro de salud de Barrio Constitución).

En estas entrevistas se pudo visibilizar el incremento de casos de niños y niñas que fueron escolarizados por primera vez, ingresando a salas de 3, 4 o 5 años con dificultades en el desempeño cognitivo y social de acuerdo a parámetros esperables por la institución escolar. En relación a los datos recabados en dicha experiencia laboral se utilizaron los siguientes instrumentos:

Población objeto de estudio: niños, niñas y familias que concurrían a las escuelas de nivel inicial de los Barrios Constitución, San Martin y Sarmiento ubicados en la periferia de la ciudad de Trelew y que presentaban dificultades en la adaptación al sistema escolar.

Universo de estudio: un total de 70 niños y niñas, de los cuales 18 de ellos asistían a sala de *3 años*, 24 a sala de *4,* y 28 *a sala de 5 años .*

Se realizaron un total de 95 entrevistas a una población comprendida por familias de los jardines mencionados, alumnos, profesional de salud, directoras de escuela y docentes. En el anexo de este trabajo se ofrecen como muestra representativa para el registro de la temática desarrollada un total de 12 entrevistas.

Respecto de la *recolección de datos* se tomaron como indicadores: capacidad para la crianza, condiciones socioeconómicas, inclusión en el mercado

laboral, nivel educativo, características barriales, conformación familiar, condiciones habitacionales, costumbres culturales, inseguridad barrial.

Conformación familiar: de un total de 70 familias, 20 de ellas eran familias monoparentales, 42 familias ensambladas, y 8 niños convivían con familia extendida (tíos y primos).

Capacidad para la crianza: familias en condiciones de fragilidad en los lazos familiares, insuficiencia e inadecuación en las funciones parentales, que en la mayoría de los casos se asociaba a la ausencia de otros vínculos familiares (familia extensa) que hubieran podido acompañar en la crianza; dificultad para efectuar una estimulación adecuada en los niños y niñas.

Condiciones de habitabilidad: de 70 familias, 2 vivían en viviendas usurpadas, otras 8 en estado de hacinamiento (conviviendo dos o más familias), 41 en lugares construidos con mucha precariedad (chapa, madera, cartón) y 19 de ellas en viviendas dignas.

Los barrios mencionados se encontraban emplazados en zona urbana , todos ellos con calles de acceso asfaltadas y medios de transporte urbanos que llegaban al lugar. Si bien la mayoría de las casas se encuentran sobre calles de ripio, las mismas tenían buena accesibilidad, sin ser zonas inundables, ya que están construidas en terrenos altos de la ciudad, con excepción del barrio Sarmiento, emplazado en una zona más baja y con otras características de suelo que lo tornaban más inundable y con mayor dificultad de acceso en épocas de lluvia. De todas maneras no impedía la movilidad.

Nivel socioeconómico: en un total de 70 familias, EL 60% de las familias entrevistadas en general no poseían un trabajo estable, El 30% tenían trabajos temporarios, (changas); el 20% eran desempleadas y el 10 % con trabajo en relación de dependencia de bajo salario. En aquellas que convivían ambos padres y con un trabajo en relación de dependencia, de las 13 era el hombre el que trabaja y la mujer es ama de casa y por lo general se desempeñaban en construcción o comercio. También se entrevistaron familias de padres separados siendo la madre jefa de familia o el padre solo sostén de familia. Otro grupo poblacional con el cual se trabajó, radicado en Barrio Sarmiento, fue la comunidad Gitana de Trelew, se entrevistó a 3 familias en las que el hombre se dedicaba a la compra venta de autos (muchas veces por fuera del mercado legal) y las mujeres al cuidado de la familia.

Nivel educativo: de 70 familias, el 75% presentaba un grado de escolaridad primario completo, debido posiblemente a condiciones socio-económicas o culturales, el 20% con secundario incompleto y un solo caso de padres analfabetos en la comunidad gitana con primario incompleto.

Inseguridad barrial*:* principalmente en barrio Constitución el nivel de inseguridad era muy alto, robos permanentes y enfrentamientos que ocasionaron víctimas fatales en pleno día y en espacios públicos.

Los tres barrios contaban con algún espacio público (plazoleta o playón) no obstante, no eran utilizados como espacios de recreación infantil debido a que la mayor parte del tiempo se encontraban ocupados por grupos de jóvenes que

representaban un factor asociado a la ilegalidad e inseguridad, causando intranquilidad en las familias.

El análisis del relevamiento social realizado en la población que se trabajó, señala la presencia de condiciones de vulnerabilidad psico-social, en tanto presentaban más de un factor de riesgo.

Las familias fueron entrevistadas mediante un protocolo del trabajo usado para abordar casos en la escuela, casos que son derivados por supervisores de nivel, equipo directivo o docentes. Si bien el presente trabajo se basó en la experiencia obtenida en tres escuelas de nivel inicial, posteriormente se fue ampliando el recorrido (por cuestiones laborales) a otras escuelas emplazadas también en zonas con población en mayores condiciones de vulnerabilidad, pudiendo constatar cómo había recurrencia en los datos obtenidos y en las problemáticas planteadas; por ejemplo escuelas de Barrio Inta y Amaya de Trelew, que no han sido incluidas en este trabajo pero que suman 3 escuelas más.

ESCENARIO DE INTERVENCIÓN

En las escuelas de Nivel Inicial 423 (Barrio Constitución), 405 (Barrio San Martín) y 412 (Barrio Sarmiento) se detectó un incremento en la cantidad de casos de niños y niñas que a su ingreso presentaban dificultades en el desempeño cognitivo y social de acuerdo a los parámetros esperados por la institución escolar.

Las entrevistas a familias permitieron realizar una primera aproximación sobre las condiciones de crianza prevalentes, en quienes presentaban un desfasaje significativo en su nivel madurativo.

Entre sus causales emergían, como denominadores comunes, en primer lugar familias de bajos recursos económicos y altos índices de desempleo y/o trabajos temporarios. Eran barrios periféricos donde residían grupos familiares atravesados por factores de riesgo que generaban vulnerabilidad socio- afectiva (falta de hábitos saludables, viviendas precarias, convivencia en situación de hacinamiento, exposición al consumo de sustancias tóxicas, promiscuidad, delincuencia, etc.). Asimismo se observaron otras causales como bajo peso al nacer; mala alimentación (sobre todo por factores económicos); falta de estimulación en los primeros años de vida por parte del entorno familiar; incumplimiento de los controles pediátricos requeridos, padres con escasa

capacidad para la crianza desde las funciones parentales: fallas en la *función paterna* o dificultades para ejercer *la función materna* **(1)** ; escaso contacto de los niños con sus pares (muchos de los casos trabajados referían a niños que son hijos únicos o tienen hermanos mucho mayores);vivencias traumáticas; actitudes en la crianza que no favorecían la adquisición de hábitos; etc. Por otro lado, hubo que considerar casos que por problemas de inseguridad barrial no se les permitía a los niños jugar afuera o en espacios públicos, restringiendo los vínculos de socialización. En ocasiones esto se vio acentuado por vínculos madre-hijo que revestían un carácter simbiótico que va más allá de la inseguridad barrial **(2)**.

Por otra parte, en la zona de Barrio Sarmiento asiento la comunidad Gitana, se pudo observar cuestiones similares, agravadas por su particularidad cultural. Sus costumbres incrementaban los malos hábitos de higiene, la precariedad habitacional, el analfabetismo de los adultos, la falta de controles médicos, la exposición de los niños a situaciones de vulnerabilidad o violación de derechos.

Las demandas efectuadas por la institución escolar al Equipo de Apoyo (psicóloga), se referían a dificultades de conducta, de adaptación y/o de aprendizaje que evidenciaban estos niños cuando se insertaban en la educación formal.

En primera instancia se realizó una entrevista con quién efectuó la demanda (docente, equipo directivo o supervisora) tendiente a reconstruir las acciones que hasta el momento se habían implementado desde la escuela para enfrentar la problemática. Para ratificar sus apreciaciones se realizaron, en todos los casos, observaciones áulicas, pudiéndose constatar:

- Dificultades en las habilidades cognitivas o para simbolizar a través del pensamiento: habilidades para aprender, retener contenidos, resolver problemas.

- Hábitos no incorporados necesarios para la realización de actividades cotidianas: higiene, comer sentados, ir al baño solo, cuidar sus pertenencias, orden, etc.

- Dificultad en las habilidades sociales que obstaculizaban la dinámica de la sala: socialización con otros niños y/o adultos, capacidad para expresar y controlar las emociones, rivalidad, gritos, no acatamiento de las consignas, etc.

---

(1) Cuando hago referencia a **función paterna o ley paterna** me refiero a que el significante Padre (como función a la que me referí, capitulo 2) instala la Ley e integra al infante al orden simbólico y de la cultura, con su función de corte e interdicción y **función materna** a lo que reconforta, cuida, ampara, aporta una presencia corporal continua primaria.

(2) Carácter simbiótico refiere a un proceso donde no está presente el desligamiento en el vínculo madre-hijo (como duelo), generándose un vínculo simbiótico alienatorio con el niño, tomándolo como una parte de sí misma, o con posición de sobreprotección y considerando a este hijo como exclusivo de su dominio. Para generar un vínculo sano es necesario que la madre renuncie a todo-poder sobre él bebe y a su "derecho" a sentirse omnipresente y omnisciente para él.

• Problemas en la motricidad fina o gruesa cuando debían realizar las actividades pautadas: saltar, correr, trepar, etc.

• Dificultades en el lenguaje: falta de comprensión, mal uso de las palabras o pronunciación incorrecta.

El planteo frente a estas problemáticas, ya sea de los equipos directivos como de los docentes, se refería a la dificultad para dar cumplimiento a los objetivos pedagógicos planificados al no contar con las estrategias adecuadas para su abordaje. Por otra parte, el egreso de estos niños de sala de 5 con severas dificultades cognitivas y de adaptación (al no ser abordadas en tiempo y forma adecuados), obstaculizaba su trayecto educativo al inicio del nivel primario e incluso en años subsiguientes si continuaban sin el abordaje necesario.

Al no estar permitida la repitencia en sala de 5, los niños/as con déficit en el desarrollo al ingresar a primer grado, estaban destinados a ser mirados desde el fracaso; su nivel madurativo no les permitía el acceso a los contenidos básicos impartidos en la currícula primaria, encontrándose los docentes con dificultades en el proceso de enseñanza y evaluación.

El rol de Psicóloga del equipo técnico ha permitido, en la institución escolar intervenir desde lo individual y lo familiar. Las entrevistas de orientación a las familias (sin dejar de tener una mirada etnográfica) se han basado mayormente en señalar pautas básicas para la crianza que favorecieran la modificación de ciertos factores que condicionaban el retraso en el desarrollo. Esta intervención, algunas veces, conllevó solo al apuntalamiento en la función y otras requirió de un trabajo articulado con otros organismos.

En dichas entrevistas familiares es donde fueron cobrando significado los diferentes factores, socio-económicos, de crianza, etc., que en este trabajo se han considerado “factores de riesgo”, ya que en las diferentes familias entrevistadas se vieron repetidos, lo que da cuenta de su influencia en el desarrollo madurativo de estos niños.

El acatamiento a las pautas indicadas en las orientaciones, por lo general ha tenido buena receptividad por parte de las familias. En otros muchos casos, debido a una detección tardía de las dificultades del niño/a desde la escuela, ha sido necesaria su derivación para abordajes, ya sean de psicoterapia o de evaluación neurocognitiva. Esto en muchos casos se vio dificultado o bien por falta de recursos económicos de las familias que no cuentan con una obra social, o por la sobresaturación de pacientes, o falta de profesionales idóneos en la materia, tanto en los Centros de Salud barriales como en Hospitales Públicos. Sirva de ejemplo el hecho de que en la provincia se contaba con una sola especialista en neurología infantil que reside en Puerto Madryn, a 60 Km de Trelew, y ello demanda un traslado familiar que no siempre se pudo afrontar.

En el eje grupal/institucional se trabajó ofreciendo talleres a familias sobre diversas temáticas: “Limites”, “Desarrollo evolutivo y Pautas de crianza”. La asistencia a los mismos siempre ha sido escasa, siendo las más necesitadas de esta capacitación son las que menos han concurrido.

En el eje institucional con orientación al docente, se ofrecieron pautas áulicas con estrategias para implementar con los niños y su grupo. Este tipo de intervención muchas veces arrojó resultados positivos, pero también hubo situaciones que no permitieron una mejora sólo desde la dinámica del docente y la sala ya que fue necesario el compromiso familiar y el abordaje profesional específico a través de un tratamiento, o bien acompañamiento de un auxiliar áulico, no siempre logrado.

En el mayor número de casos, las problemáticas requirieron el trabajo del docente en pareja pedagógica, con lo que no se contaba, ya que el Ministerio de Educación proveía este recurso sólo en casos de niños con patologías diagnosticadas y, mayormente, de índole motor. Cabe recordar que los Retrasos Madurativos del Desarrollo no eran considerados un diagnostico especifico, Recién a partir de la publicación del DSV V en 2015, (posterior a esta experiencia), se aceptó en algunas ocasiones muy particulares como diagnóstico válido a ser considerado en la matrícula de niños de educación especial. De esta manera, los niños/as pudieron ser evaluados y apoyados en su trayectoria, por maestros de acompañamiento en la inclusión (MAI) y adecuaciones curriculares. Lo cierto es que la demanda cada año era más numerosa y los recursos del Ministerio no eran suficientes para dar una respuesta favorable.

También se efectuaron jornadas y talleres con docentes y equipos directivos sobre diversas temáticas con el objetivo de aportar herramientas para la detección temprana y la prevención: *“Indicadores del desarrollo madurativo en niños de 3, 4 y 5 años”, “El juego como facilitador en el desarrollo”.*

Con el equipo directivo las orientaciones estuvieron dirigidas a que lograran instrumentar, con los recursos existentes, una planificación que les permitiera diseñar dispositivos institucionales para favorecer la inclusión de esos niños. En algunos casos esto resultó posible y en otros las resistencias institucionales no permitieron llevar el objetivo a la acción. Se hizo visible que muchas veces las instituciones escolares adoptaron una posición de espera pasiva respecto de la solución a sus problemáticas, demandando que sea externa y no generando sus propias estrategias para el abordaje.

También se realizaron articulaciones con agentes externos de la red local (médicos de los CAPS barriales, personal de los Servicios de Protección de Derechos, Desarrollo Social de la Municipalidad de Trelew, Equipo Técnico de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación, Asesoría de Familia y Servicio de Asistencia a la Victima, los dos últimos pertenecientes al Poder judicial, etc.).

El Servicio de Protección de Derechos local, ente fundamental para un trabajo articulado, en muchas ocasiones no ha llegado a dar las respuestas necesarias frente a las demandas. La misma dificultad se ha presentado con el área de Salud; no fue posible la derivación de casos que requerían tratamiento médico, psiquiátrico o psicológico y que por la falta de recursos económicos o de una obra social, la familia estaba imposibilitada para afrontar otras opciones. Así en la mayoría de los casos, la problemática quedaba identificada pero no abordada con las medidas de protección integral necesarias para un correcto tratamiento de la problemática.

El trabajo del equipo técnico estuvo pensado desde lo interdisciplinario, pero en la realidad muchas veces quedaba en una simple articulación donde se compartía la situación y cada uno lo trabajaba desde su especificidad. En este sentido nuestra intervención fue disciplinar, y cuando la situación revestía mayor complejidad se compartía la intervención recurriendo al aporte de otro perfil profesional dentro del equipo. Se trataba de una Intervención desde nuestro perfil profesional, de acuerdo a nuestras incumbencias y funciones, pero hacía falta lograr un abordaje interdisciplinario como trabajo construido y sostenido por todo un equipo profesional. Los límites a esto se encontraron en diferentes niveles:

- *Organizacional*: por intervenciones realizadas en forma individual, debido a la escasez de recursos técnicos (un profesional por escuela, sólo excepcionalmente llegaban a ser dos.)
- *Temporal*: la precariedad de las condiciones laborales que obstaculiza los espacios de trabajo del equipo y de las reuniones interdisciplinarias de sus miembros, una realidad de los equipos técnicos en educación, que aún se hallan en camino de consolidar su propia práctica a través de reglamentaciones que le otorguen especificidad y faciliten su modo de hacer.

MEDIDAS DE PROTECCION NECESARIAS

Los factores que condicionan la vulnerabilidad dentro de un contexto de crianza en la niñez son los predictores más consistentes de problemáticas del desarrollo madurativo y el posterior fracaso escolar.

Respecto de las comunidades donde se ha efectuado la experiencia que desarrollo, la situación de vulnerabilidad responde a factores de riesgo principalmente socio-económico, como así también es de gran influencia lo socio-cultural. La situación de riesgo socio-ambiental puede dificultar el desarrollo del niño/a, por lo que es necesaria una acción compensatoria. La privación de estímulos y experiencias que proporciona el entorno o las afectaciones tempranas condicionan el desarrollo madurativo.

Al hablar de cronología y pauta normalizada del desarrollo se está circunscribiendo una categoría de sujeto infantil atravesado por un discurso psicológico, educativo y político, connota a un niño sujeto de derechos: derecho a la salud, a la educación, accesibilidad al sistema educativo, apoyo para la familia en la educación durante la primera infancia, derecho al ocio, al juego y a participar en la vida cultural, entre otras cosas, y a la vez en un Estado que debe garantizar la equidad e igualdad de acceso a los servicios de cuidado y educación en la primera infancia.

"Estas cuestiones deben ser pensadas no desde una perspectiva de necesidades sino de derechos, dado que la perspectiva de los derechos incorpora elementos claves como el derecho de los niños a la estimulación de sus características y posibilidades; a una educación de buena calidad que les ponga en las mejores condiciones de éxito posibles ante la escolaridad formal" (Jesús Palacios y Elsa Castañeda:2011, 116)

El artículo 3 de la CDN establece el principio de que el "Interés Superior del Niño" será una consideración primordial en todas las medidas concernientes a los niños. Este principio se aplica a todo aquello que afecte a los niños y exige medidas activas, tanto para proteger sus derechos y promover su supervivencia, crecimiento y bienestar, como para apoyar y asistir a los padres y a otras personas que tengan la responsabilidad cotidiana de la efectivización de sus derechos.

La reactivación de procesos cognitivos en niños de edad preescolar en condiciones de riesgo, es decir, la salida de la condición de daño cognitivo, es posible en la medida que se implementen programas coherentes y sistemáticos; y, si fuera posible, tempranos. Desde el inicio, la conexión con la familia se hace necesaria para conocer el ámbito primario de los niños, sus vínculos y las expectativas de su grupo de crianza. De acuerdo a la sugerido por Piotti (2011) , las intervenciones con la familia deben apuntar a realizar un diagnóstico familiar adecuado, tomando en cuenta: el modelo cultural de familia en que vive y su estructura; los valores, costumbres, concepciones, representaciones y creencias, sobre la infancia, la educación y la crianza, etc.; la historia personal y familiar; la trayectoria de resolución de problemas; la dinámica interna; distribución de responsabilidades y roles, sistema de autoridad y división del trabajo, matrices de aprendizajes, el lugar del niño y el adulto en la familia; las redes de ayuda mutua de parentesco, vecindad o amistad; las estrategias de sobrevivencia y los sistemas de provisión de recursos, etc.

El Estado, y sus diferentes instituciones , debe ser garante de que las familias más vulnerables, como también la comunidad en su conjunto, puedan asumir la responsabilidad de una adecuada crianza generando condiciones de desarrollo saludables.

Reitero que hablo de familia conceptualizada ésta desde el Psicoanálisis, donde se trata de funciones parentales, donde la familia se organiza en torno a lugares representados por las funciones paterna y materna más allá de quienes la personifiquen encarnadas en personas reales. En el caso de familias que no

cuentan con capacidad y/o condiciones necesarias (ya sea emocional, psicopatológica, económica o sociocultural) para una crianza saludable afectando su función parental, se hace necesario pensar en estrategias familiares, comunitarias e institucionales que promuevan el desarrollo infantil temprano mediante un abordaje integral. Este tipo de abordaje tendiente al fortalecimiento familiar implica medidas de protección integral para potenciar su contexto, y fortalecer operaciones propias de las funciones parentales fundamentales para la constitución del psiquismo en el niño/a. Desde esta perspectiva, resulta necesario apoyarlas en sus funciones con políticas públicas que generen condiciones socioeconómicas adecuadas para su inclusión dentro del sistema (trabajos estables, viviendas dignas, sistemas de salud que acompañen el proceso de crecimiento de esos niños y niñas, etc.). Todo esto en pos del fortalecimiento psico-afectivo de los adultos responsables de la crianza. Es importante trabajar comunitaria y grupalmente con los padres, a fin de que se sientan acogidos y no perseguidos y se dispongan a colaborar en un trabajo que favorezca el desarrollo saludable de sus hijos. Hay que tomar en cuenta que las familias a las que más apuntan la aplicación de estas medidas de protección, son familias que muchas veces se muestran reticentes a ser acompañadas, con lo cual hay que diseñar estrategias muy precisas y en corresponsabilidad con varios actores del sistema para lograr su fortalecimiento.

El control pediátrico, como parte de la atención primaria de la salud, es fundamental en el seguimiento del desarrollo infantil, es donde primero se detectan, por ejemplo, retrasos en la adquisición psicomotriz y si ello se debe a razones biológicas, emocionales o a fallas en la estimulación ambiental. Para poder detectar este tipo de anomalías, quienes reciben para su control a los niños y niñas, deben conocer acabadamente las pautas de normalidad; muchas veces la línea que las separa de la anormalidad es muy sutil, tanto como las variables de rango de lo normal en distintas conductas y habilidades.

"Al parecer los pediatras están bien entrenados para detectar retrasos en el área motriz, pero cuentan con pocas herramientas para evaluar los componentes intelectuales, lingüísticos y del intercambio social. Hay aspectos del desarrollo no evaluados en las pruebas estandarizadas, como el grado de alerta, el interés del niño por el ambiente, los objetos y las personas, la calidad de la mirada, etc.…La realidad nos muestra que hay un marcado retardo en la identificación de las patologías del desarrollo, siendo los déficit motores identificados con mayor precocidad que los cognitivos, independientemente de su gravedad" (J. Tellis:2009, 132)

Lo que se puede observar, desde el trabajo en terreno en las escuelas, es que con la nueva Ley de Educación 26206 y las políticas públicas de los últimos años en materia de educación, han aumentado significativamente las oportunidades educativas de niños y niñas, sin embargo, las problemáticas de desarrollo se ven aumentadas y reflejadas en el escenario escolar a través de problemas de conducta, de adaptación, dificultades cognitivas, socialización con pares, etc.

El pasaje de la socialización primaria a la socialización secundaria (con la educación formal) en sectores más vulnerables nos confronta a un desfasaje respecto de la noción de niño y de desarrollo que manejan las escuelas a la hora de realizar sus proyectos (PEI) y de los dispositivos con los que se manejan para abordar las problemáticas que se presentan.

En esta línea de pensamiento cabe cuestionar cómo todavía se intenta hacer una escuela igual para todos, donde se piensa en la misma modalidad, los mismos diseños curriculares, los mismos dispositivos del espacio y el tiempo, etc., sin tomar en cuenta las coordenadas que atraviesan a un "grupo de niños en particular" que conforman la matrícula de esa "particular institución" y en determinado contexto socio-histórico.

En una Política Educativa que tienda a la inclusión, poder garantizarla para "todos", implica abordar problemáticas de índole económico, social o cultural que obstaculizan ese derecho. Cada vez más las instituciones educativas se ven interpeladas a rever el concepto de "niño" al que están dirigidas sus prácticas pedagógicas, debiendo articular sus acciones, trabajando en red con otros organismos, a fin de no ser sólo las escuelas el receptáculo y soporte de todas las problemáticas que atraviesan los sectores más vulnerables. Pensar en esta estrategia implica la conformación de una red de actores sociales de acompañamiento y sostén de las familias en su rol protagónico de la crianza del niño/a, en pos de favorecer su desarrollo madurativo al ingreso a la escolaridad formal. La *corresponsabilidad* genera la construcción de estrategias colectivas desde una mirada interdisciplinaria y de asunción de las propias responsabilidades.

La Escuela debe lograr que las planificaciones apunten a favorecer el desarrollo del niño/a, potenciando habilidades de autonomía, conocimiento del propio cuerpo y habilidades motrices (a través de la estimulación psicomotriz y el juego), formación de conceptos, nociones de clasificación y diferenciación, etc. Si bien estos contenidos están planificados, la mayoría de las veces lo que vemos es que no se trabaja en adecuación de contenidos adaptados a las particularidades de los niños/as y sus diferentes necesidades, algunas veces por falta de recursos y otras por falta de planificación ajustada.

Hay planificaciones que dejan por fuera la particular cultura de ese niño o niña, las cuestiones que los motivan, sus intereses, sus formas de procesar cognitivamente la información, el tipo de inteligencia que utilizan mayormente (en relación al concepto de inteligencias múltiples) **(3)** etc. Al no contemplarse estas cuestiones, la socialización primaria obstaculiza el proceso de la socialización secundaria.

(3) Inteligencias Múltiples es un concepto propuesto por el profesor Howard Gardner en 1983, para quien la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente relacionados. Para Gardner el desarrollo de algún tipo de inteligencia depende de tres factores: factor biológico, factor de vida personal y factores culturales e históricos. (Giménez: 2016)

Tal vez se trate de relativizar y no de naturalizar, a la hora de implementar los proyectos educativos (PEI) en cada escuela, dejando de lado como dice Bourdieu el privilegio simbólico *"el de la niñez normal". E*s imposible pensar en conceptos de "universalidad" o de "inclusión" cuando los recursos son escasos; esta es una realidad que muchas veces se ve en las salas, cuando se espera que un solo docente pueda trabajar con grupos de 24 niños con diferentes problemáticas.

No se puede pensar en una política educativa inclusiva, que aborde las problemáticas particulares de cada niño o niña si nos encontramos transitando la práctica educativa enmarcada en resoluciones de los años 70, con aulas excedidas en matrícula, con un solo docente a cargo, con un incremento de la población que duplica a la de aquellos años y con leyes de obligatoriedad educativa a partir de sala de 4 (inexistentes en aquella época). Se suma a esto, que por razones presupuestarias, hay escasez de recurso humano en los equipos técnicos: maestras de apoyo a la inclusión, maestros auxiliares, etc., que con su acompañamiento (tanto al alumno/a como al docente), garanticen la trayectoria.

Podemos pensar y teorizar eternamente, ser acompañados por excelentes leyes y proyectos e incluso excelente recurso humano para realizar nuestro trabajo, pero mientras la Política Pública dedicada a la Niñez no lo "jerarquice", destinándole partidas presupuestarias acordes a sus necesidades reales, para garantizar la calidad de lo que se brinda, siempre redundaremos en una falla entre lo que "se debe hacer" y lo "que se hace" o "cómo se hace".

Los principales perjudicados siempre serán las familias y los niños/as en situación de vulnerabilidad. Salud, Desarrollo Social y Educación deben ser prioridades de un Estado cuyas Políticas Públicas apunten a lograr una sociedad basada en la garantía de los derechos para la niñez.

"Es necesario trabajar desde la prevención, a través de intervenciones que analizan los factores de riesgo y los factores protectores para determinar cuáles prevalecen y realizar acciones anticipatorias que impidan la futura negación de derechos, el surgimiento de un daño, o su reaparición". (Piotti:2011, 8).

CAPITULO VI

PROPUESTA A DESARROLLAR

A partir de lo trabajado y desde mi experiencia profesional, considero que es de fundamental importancia efectuar acciones enfocadas a la primera infancia, puntualmente desde el nacimiento a los 3 años de vida, que generen condiciones favorables en el desarrollo de niños y niñas en situación de vulnerabilidad para su posterior ingreso a la escolaridad formal obligatoria (sala de 4 años).

Propongo la elaboración de un PROYECTO a implementar como acción de la política pública de educación, para ejecutar en corresponsabilidad con otros actores del mapa intervinientes en la protección de derechos de niños y niñas.

La propuesta apunta a trabajar desde el concepto de Estimulación Temprana a través del Juego como un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 3 años, a la familia y al entorno, a fin de intervenir sobre el desarrollo de sus habilidades motrices, perceptivas, lingüísticas, cognitivas y sociales. Para aprovechar la plasticidad neuronal de estos primeros estadios resulta crucial favorecer el proceso evolutivo de manera preventiva.

Para el abordaje temprano tomaré uno de los principios de la CDN, *el "Derecho al descanso, al ocio y al juego"*: el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego, actividades recreativas propias de su edad y participar libremente en las diversas actividades de la vida cultural.

El juego es una de las características más distintivas de la primera infancia; mediante él, los niños pueden disfrutar de las capacidades que tienen como de ponerlas a prueba, tanto si juegan solos como en compañía de otros. El valor del juego creativo y del aprendizaje exploratorio está ampliamente reconocido en la educación en la primera infancia. Sin embargo, realizar el derecho al descanso, al esparcimiento y al juego a menudo se ve obstaculizado por la falta de oportunidades para que los niños se encuentren, jueguen e interactúen en entornos seguros, propicios, estimulantes y carentes de tensiones. En muchos entornos urbanos, el espacio en el que los niños pueden ejercer su derecho al juego se encuentra especialmente en peligro, ya que el diseño de la vivienda, la densidad edilicia, los centros comerciales y los sistemas de transportes se alían con el ruido, la contaminación y todo tipo de peligros para crear un entorno peligroso para los niños pequeños. (Observación General N°7).

A través del juego, como técnica, se propiciará el pasaje de la dependencia a la autonomía, partiendo inevitablemente de una situación de total dependencia, para ir introduciendo progresivamente mayores niveles de autonomía. El Juego es el primer lenguaje del niño, por medio de la actividad lúdica los niños interactúan con los objetos, desarrollan sus sentidos, adquieren habilidades, expresan fantasías, sentimientos, se relacionan con personas,

adquieren pautas de conducta, imitan, etc. A través del juego interiorizan la realidad circundante y expresan su mundo interior.

Se trabajará a través de diferentes espacios:

- Talleres de Estimulación Psicomotriz Temprana para los más pequeños.
- Talleres para padres.
- La Ludoteca: como herramienta que favorece la integración y el juego cooperativo de niñas y niños a la vez que facilita el derecho del juego a este sector de la población, que con mucha frecuencia, lo tiene vedado. Se trata de un espacio libre, creativo, espontáneo, que impulsa el juego cooperativo, la expresión y la creatividad. A su vez para los más grandes favorece la resolución de conflictos y es una herramienta para el aprendizaje.

Las intervenciones serán con diferentes actores:

- Con el NIÑO: mediante el juego, favorecer su desarrollo, potenciar la autoestima, ayudarle a alcanzar el máximo grado de autonomía personal potenciando el reconocimiento de la individualidad.
- Con la FAMILIA: favoreciendo la implicación de la familia en todo el proceso de intervención, alentando su participación activa en todas las actividades de la vida diaria y lúdica y con capacitaciones sobre pautas de crianza.
- Con el CAPS Barrial: Capacitando y construyendo de manera conjunta Protocolos de detección temprana.
- Con el Jardín Maternal: asesorando para la detección de indicadores de déficit en el desarrollo madurativo y capacitación para el abordaje a través de la actividad lúdica.

La implementación de las actividades será llevada a cabo por psicólogos, trabajadores sociales y psicopedagogos del Equipo de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Educativas de la Región IV, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

DISEÑO DE UN PROYECTO POR BARRIO (como acción preventiva a implementar)

Este proyecto está pensado en el contexto de las funciones que desempeña un profesional de equipo técnico dentro del Ministerio de Educación para ser trabajado en corresponsabilidad con otros actores de la comunidad barrial y municipal.

- **Universo de trabajo:** la población del Barrio Constitución de Trelew.
- **Propósito general del Proyecto:** Favorecer el desarrollo madurativo de niños de la comunidad barrial que van a ingresar al jardín 423 del Barrio Constitución de la localidad de Trelew, optimizando su adaptación, aprendizaje y conducta, lo cual a su vez permitirá disminuir el índice de fracasos escolares en los primeros años de nivel primario en la escuela que recibe la matricula que egresa de dicho jardín.
- **Objetivo General:** Optimizar el desarrollo madurativo esperable para la edad cronológica de los niños de 0 a 3 años del Barrio Constitución de la localidad de Trelew, a través de estimulación temprana por medio de la actividad lúdica.
- **Objetivos Específicos:**

  1 - Brindar talleres para padres sobre estimulación temprana y pautas de crianza.

  2 - Brindar capacitación sobre Estimulación Temprana y Juego en las diferentes etapas evolutivas, a docentes de jardín maternal del barrio Constitución dependiente de la municipalidad de Trelew,

  3 - Brindar capacitación al personal del Centro de Salud del Barrio Constitución sobre retraso madurativo del desarrollo, detección temprana y armado de “Protocolos de abordaje comunitario”. Esto con el fin de detectar casos que requieran ser convocados específicamente para la participación de los espacios de estimulación temprana y ludoteca.

  4 - Articular acciones entre los CAPS y la Subsecretaria de Acción Social del Municipio de Trelew para la detección, derivación y concurrencia en visitas domiciliarias sistemáticas a familias que requieran el apuntalamiento de niños con indicadores de déficit en su desarrollo madurativo.

  5 - Acompañar la revisión del proyecto institucional del jardín maternal Municipal del barrio donde se incluyan actividades diseñadas para favorecer el desarrollo madurativo tanto con los niños como con las familias.

  6 - Impulsar desde la Red Barrial la organización de espacios y actividades lúdicas para los chicos de la comunidad barrial, generando la confianza de las familias para la concurrencia.

  7 - Crear espacios de estimulación temprana dentro de los CAPS, a través de lo lúdico para niños de 1 a 3 años, donde se ayude a que el niño adquiera nuevas conductas y habilidades a través del juego.

Planificación de actividades:

Objetivo específico 1		
Detalle de actividades	**Cantidad**	**Cantidad y tipo de destinatarios**
Taller para padres del jardín maternal municipal. "Pautas facilitadoras del desarrollo madurativo en niños de 0 a 3 años"	1	40 familias de padres de niños que asisten a salas de 0 a 3 años del jardín maternal
Taller para padres del jardín 405. "Pautas facilitadoras del desarrollo madurativo en niños de 4y 5 años"	2 (uno por sala)	20 familias por sala
Objetivo específico 2		
Talleres de capacitación para docentes y equipo directivo del Jardín 423 del Barrio Constitución: Temática: "Detección temprana del retraso madurativo del desarrollo en el ámbito escolar: indicadores y abordaje pedagógico". Diseño y programa realizado por la profesional de Equipos de Apoyo a la Trayectoria educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia.	1 taller	18 docentes incluyendo equipo directivo.
Objetivo específico 3		
Encuentro de capacitación para el personal del Centro de Salud del Barrio Constitución : "Retraso madurativo del desarrollo, detección temprana y armado de protocolos de abordaje comunitario"	1 encuentro	10 profesionales (médicos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médico psiquiatra)

Objetivo específico 4		
Encuentro para el diseño de protocolo para el abordaje de los casos desde el centro de salud barrial.	2 encuentros	10 profesionales(médicos, psicólogos trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médico psiquiatra)
Objetivo específico 5		
Jornada Institucional en jardín 423 con docentes	1 jornada	19 docentes (incluyendo docentes de sala, especiales, equipo directivo y supervisor escolar)
Objetivo específico 6		
Reuniones con la red barrial para trabajar inseguridad	4 reuniones. Una reunión quincenal	Red barrial: jefe vecinal, policía comunitaria, referentes del centro de salud, directoras de escuelas, maternal, inicial y primaria, representante de la municipalidad de trelew
Objetivo específico 7		
Reunión con la red barrial para la planificación de actividades socio-recreativas barriales	2 reuniones	Red barrial: jefe vecinal, policía comunitaria, referentes del centro de salud, directoras de escuelas, maternal, inicial y primaria, representante de la municipalidad de Trelew, familias
Objetivo específico 8		
Presentación del proyecto a autoridades del Ministerio de Salud de la Provincia del Chubut para fundamentar la necesidad de incorporar mayor cantidad de profesionales en atención clínica en los CAPS	1 reunión	Dirección Ministerio de Salud de la provincia.

Recursos Humanos:

3 Psicólogos y 1 psicopedagogo y 2 Trabajadores Sociales del Equipo de Apoyo a las Trayectorias Educativas del Ministerio de Educación
Coordinador del CAPS del Barrio Constitución
Personal del staf profesional del CAPS Barrial

Integrantes de la Red Barrial
Operadores comunitarios de la Subsecretaría de Acción social del Municipio de Trelew

Articulaciones previstas:

Directora Jardín Maternal Barrio Constitución
Coordinación del CAPS Barrio Constitución
Dirección de Educación Y Dirección de Deportes de la Municipalidad de Trelew
Ministerio de Salud de la Provincia del Chubut y Dirección del Hospital Zonal de Trelew- Área Externa
Red Barrio Constitución
Subsecretaria de Acción Social de la Municipalidad de Trelew

Población destinataria
Familias del Barrio Constitución
Niños/as que asisten al Jardín maternal Barrio Constitución
Personal del Centro de Salud del Barrio Constitución
Docentes de jardín maternal Barrio Constitución N° 423.
Familias detectadas desde el CAPS residentes en Barrio Constitución.

CONCLUSIONES:

"Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy"-

Gabriela Mistral

El análisis de la experiencia relatada, ha permitido sistematizar conceptos y datos recogidos durante la labor como psicóloga de un equipo de orientación escolar, dando cuenta que los factores de riesgo que condicionan el desarrollo madurativo en las comunidades estudiadas son multidimensionales. La dimensión socio económica y la dimensión sociocultural intervienen como causales de los factores condicionantes.

Entre los factores descriptos se resalta:

- *Capacidades familiares para la crianza*: familias con dificultades en el ejercicio de sus funciones parentales (función materna y función paterna favorecedoras de un adecuada constitución subjetiva).
- *Condiciones socioeconómicas* signadas por desigualdad en el acceso a trabajos formales e ingresos dignos (bajos recursos económicos) determinados por el alto índice de desempleo o trabajos temporarios. Paralelamente la ausencia de políticas acordes en materia de empleo y habitabilidad.
- Prevalencia de *pautas socio-culturales* donde se observa la ausencia de aprendizaje en relación a hábitos saludables y conocimientos pertinentes al cuidado que requiere un niño en determinada etapa evolutiva).
- *Condiciones de habitabilidad* donde la precariedad y el hacinamiento determinan la convivencia entre los integrantes de las familias.
- *Exposición de los niños y niñas a* vivencias relacionada con el consumo de sustancias tóxicas, algunas veces promiscuidad y delincuencia, etc.
- *Escasas posibilidades de que los niños y niñas gocen de experiencias relacionadas con el ocio, el juego y la interacción con otros niños* por falta de propuestas públicas o privadas específicas, o por cuestiones de inseguridad barrial, etc.
- *Responsabilidad de los referentes locales de Salud y Desarrollo Social* que favorezcan el cuidado y acompañamiento de niños y niñas permitiendo la detección temprana de indicadores y la generación de alternativas acordes a la singularidad de cada territorio

Estos factores se observan como causales de lo que luego, al ingreso de la escolaridad formal, observamos como indicadores de retraso en el desarrollo madurativo. El retraso en el desarrollo madurativo refiere un desfasaje en el

orden de lo cronológico, pero que a la vez sigue la pauta normalizada en lo evolutivo. Esto último reviste un gran valor a la hora de pensar en la posibilidad de un pronóstico favorable si se ofrecen las condiciones adecuadas con un abordaje educativo y rehabilitador durante los primeros años de vida, invitándonos a pensar cuales son las maneras de intervenir en corresponsabilidad Familia, Estado y Comunidad.

Es claro que en las legislaciones vigentes en nuestro país, se enuncian los principios básicos que dan lugar a la equidad e igualdad en materia de promoción y protección de niños y niñas. No obstante, vemos que la realidad trasciende esta legalidad y nos enfrenta a cuestiones más complejas referidas a como se implementan a través de las políticas públicas estas legislaciones.

Las problemáticas del desarrollo madurativo evidenciadas en el ingreso a la educación formal dan cuenta de causales que pueden ser abordadas preventivamente con medidas de protección adecuadas y desde una mirada etnográfica que relativice el concepto de normalidad-anormalidad, teniendo en cuenta la particularidad de la comunidad abordada dentro de las categorías de desigualdad social y diversidad cultural.

En política pública educativa, la creación de nuestro Servicio de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares resulta un aporte fundamental a las escuelas; la existencia de los equipos técnicos hoy es una realidad en toda la provincia, se responde así a un requerimiento propio de los complejos procesos sociales y educativos contemporáneos. No sólo se interviene ante la dificultad o el conflicto, sino que en su trabajo cotidiano se ofrecen espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora de la escuela actual hacia una "*escuela inclusiva".*

La paradoja actual de las escuelas consiste en estar atravesando un cambio de paradigma respecto de la educación en un marco cada vez más amplio de protección de derechos, al tiempo que están sujetas a prácticas rígidas que toman al niño como un ser que debe responder adaptativamente a todos los requerimientos de una escuela tradicional, con un concepto de niño evolutivamente cualificado. En general no se relativiza un proyecto institucional adaptado a determinado tipo de población educativa, tomando en cuenta el contextos socio-cultural y económico en el cual esta inserta.

Como segundo escalón de la pirámide del sistema integral de derechos que comprende el nivel de las medidas de protección integral, los equipos de orientación escolar intervienen cuando los niños y niñas ingresan al sistema de educación formal, etapa en la que se evidencia la problemática de desarrollo madurativo no detectada hasta el momento.

La labor tiene fortalezas y debilidades. Una dimensión que se presenta como dificultad es el trabajo interdisciplinario. Esto conlleva un límite en la respuesta que se puede ofrecer, dado que muchas veces solo se llega a efectuar el diagnóstico y orientación a la escuela y la familia, pero quedando pendiente el abordaje terapéutico o el recurso educativo auxiliar para el docente, dos

cuestiones que resultan imprescindibles para el abordaje de ese niño o niña en corresponsabilidad.

El impacto de las políticas públicas en educación se debe traducir en la atención de igualdad de acceso a la educación de niños y niñas de diferentes sectores. Los equipos técnicos pueden acompañar el nuevo paradigma, poniendo en cuestión las prácticas y recreándolas, implementando dispositivos que faciliten y acompañen trayectorias escolares a la que están convocados hoy los niños de una población particular.

Se hace necesario un sistema que acompañe desde los recursos y desde las reglamentaciones para acceder a las posibilidades. No alcanza con intervenciones individuales, con asesoramientos y capacitaciones aisladas. Se requiere de dispositivos de abordaje interdisciplinarios que acompañen la trayectoria de ese niño/a.

En el presente trabajo se propuso, como manera de superar uno de los obstáculos del rol del equipo técnico, pensar un modo de intervención que favorezca el desarrollo de los primeros 3 años de vida (etapa fundamental en la constitución del psiquismo) en sectores más vulnerables y en corresponsabilidad con otros actores (familia, instituciones del estado y comunidad). A modo de ejemplo, la propuesta del Proyecto que se ofrece apunta a generar un modo de intervención desde la prevención primaria para el fortalecimiento familiar y del contexto en el cual está inserto ese niño o niña en los primeros tres años de vida, como también al fortalecimiento de las instituciones que acompañan este trayecto. Las acciones intentan contribuir a la reflexión, elaboración y capacitación en pos de una adecuada estimulación para el desarrollo social, cognitivo y emocional permitiendo un ingreso a la educación formal con un nivel de desarrollo esperable para la edad cronológica de estos niños y niñas. Este abordaje implica un corrimiento de la intervención específicamente dirigida a la etapa de la educación formal y obligatoria, se centra en los primeros años de vida y en las instituciones que pueden intervenir de manera anticipada.

El abordaje con las familias y el entorno apunta a desnaturalizar algunas creencias de la cultura familiar sobre las necesidades y el trato hacia estos niños y niñas, aportando pautas que les permita incentivar el desarrollo de las habilidades cognitivas para su incorporación a la educación formal; incentivar un vínculo respetuoso de las individualidades y sus posibles capacidades; ayudarles a potenciar el desarrollo en las diferentes áreas (lenguaje, motricidad, etc.); efectuar una adecuada utilización de los limites en la crianza ; a incentivar el trato social con pares que les permita aprender habilidades sociales (a negociar, a coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respectar acuerdos) .

Potenciar estas habilidades interviene en la prevención de problemáticas escolares de diverso orden como: dificultades en el lenguaje, autonomía personal, control de esfínteres, desarrollo cognitivo, conducta, motricidad, etc, que afectan la inclusión y por ende su trayectoria educativa.

El proyecto incluye a diversos profesionales del EO y ATE como aporte desde la especificidad de su disciplina (Trabajo Social, Psicopedagogía,

Psicología) para la implementación de las diferentes acciones planificadas. En lo que respecta a las políticas de salud, el proyecto apunta a trabajar junto a los controles pediátricos, que muchas veces fracasan en el diagnóstico precoz de esta problemática, ya sea por falta de capacitación de los profesionales o por falta de protocolos acordes a un adecuado abordaje en el control médico pediátrico y comunitario. Muchas familias no llegan a tiempo a dichos controles y tampoco son detectadas y llevadas por el área social de dichos centros de salud (CAPS). Esto es necesario trabajarlo desde las capacitaciones y armado de protocolos como se expresa en el proyecto. Asimismo se resalta en los objetivos planificados las acciones fundamentales de trabajo intersectorial, diseñadas a través de reuniones con las redes comunitarias y agentes ministeriales.

Con la promulgación del Decreto 574/16 que pasa a formar parte de la Resolución N°530/16 se aprueban los lineamientos generales del *"Plan Nacional de Primera infancia"*, y con ello se ha inaugurado una herramienta legal fundamental para garantizar el crecimiento y desarrollo saludable de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, desde los 45 días a los 4 años inclusive, en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos.

Claramente existe una realidad nacional y provincial donde los obstáculos pueden ser diversos: imposibilidad de ingreso en la agenda pública; bajo presupuesto (afectando directamente a los recursos económicos o al recurso humano calificado); falta de trabajo articulado en corresponsabilidad; falta de capacitación adecuada en materia de infancia, etc.

Es claro que las medidas para garantizar la protección de niños y niñas están pensadas y reglamentadas, pero en un gran número de casos no se implementan adecuadamente. Por ello, es nuestro desafío continuar trabajando en pos de militar las leyes desde la corresponsabilidad.

BIBLIOGRAFIA:

- **Alegre, Silvina (2013)** "CUADERNO 04, El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico.

- **Beloff, Mary,(2007)** "Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños, las paradojas de la ciudadanía", en Revista Jurídica de Buenos Aires . Departamento e Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA/LexisNexis

- **Bourdieu, Pierre**.**(1994)** "Espíritu de Familia". Publicado en: Neufeld, Gimberg, Tiscornia Wallace (comps.) Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento, Traducción: María Rosa Neufeld

- **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989)**

- **Carli, Sandra**. **(2002).** Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia argentina entre 1880 y 1995, Miño y Dávila , Buenos Aires, "Introducción", pp.13-34

- **CASACIDN (2008)**: ¿Que es un Sistema de Protección Integral de derechos de niñas, niños y adolescentes? Buenos Aires

- **Colángelo, Adelaida**. **(2005)"**La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje", Serie Encuentros y Seminarios, disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf .

- **Cuadernillo CASACDN (2005)**Un nuevo desafío, Organizado por el Casacidn,

- **FLACSO.(2010)** "Distintas maneras de ser niño hoy. Educación, Salud y Nutrición". Del curso Educación inicial y primera infancia. Cohorte 2. Clase 9: Atención de la Primera Infancia: políticas, prácticas y programas. Buenos Aires

- **Jiménez, Alba (2016)** "Inteligencias Múltiples".

- **Konterlink, I (2005)** "El rol de los organismos administrativos en la implementación del sistema de protección integral de derechos de

niños, niñas y adolescentes". En seminario La nueva Ley Nacional de Protección Integral de derechos de niños , niñas y adolescentes. Responsabilidad de los diferentes actores en su aplicación.

- **Leyes nacionales :**
  Ley 26.061
  Ley 26.026
  Ley de Educación Sexual Integral Ley N° 26150
  Ley 26233/07" Promoción y regulación de los centros de desarrollo infantil"

- **Leyes Provinciales**
  Ley 4347/97
  Ley VIII N°91/10

- **Lezcano Alicia (1999)"**Las miradas sociológicas sobre el proceso de socialización", en Carli, Sandra (comp), De la familia a la escuela. Buenos Aires, Santillana

- **Llovet**, **Valeria (2011)** "Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico".

- **Michaell Shevell 2008:**https://es.scribd.com/doc/59198809/Retraso-Global-del Desarrolllo-mental-concepto-evaluación-y-etiología-2008

- **Nieto Almaraz**, **Ricardo (2014)**. La relación existente entre escuela y desigualdad social. http://ssociologos.com]. Ricardo Arturo Nieto Almaraz..

- **Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño (2014)** https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF- :
  Observación General N° 4" La Salud y el desarrollo de los adolescente en el contexto de la Convención sobre los derechos del Niño"**;**
  Observación General N° 7 "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"¸
  Observación general Nº 17 "Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes "(artículo 31)

- **Palacios, Jesús, Castañeda, Elsa (2011)** "La primera infancia. (0-6 años) y su futuro". Fundación Santillana

- **Piotti, María Lidia (2011)** "La participación de Niños/as y Adolescentes en el Sistema de Protección Integral de Derechos, ¿es eso posible?" Magister María Lidia Piotti: Título de la ponencia: "TRABAJO SOCIAL EN LAS ESTRATEGIAS CON NIÑAS/OS Y ADOLESCENTES". III Jornadas Regionales de Trabajo Social : "Políticas sociales, ciudadanía y justicia social . Desde Argentina hacia Latinoamérica".

- **Quiroz, Analía, Pico Paula (2012):** "Políticas de Enseñanza". 1era edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

- **Redondo, Patricia (2012):** "Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina"

- **SENAF (2016) "Plan Nacional de la Primera Infancia**". Resolución 530/16

- **Tellis, Jaime.(2009)** Capítulo 6: "Detección temprana de trastornos del espectro autístico". En "Patologías actuales de la infancia" Noveduc

- **UNICEF (2012)** Estado Mundial de la Infancia. Niñas y Niños en un mundo urbano. Pág. 28 y 29

- **UNICEF (2014):** Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/libro_03_web.pdf.

- **Wettengel, Untoiglich, Syber, y otros (2009)**: "Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación". Ed Noveduc

- **Winicott (1993)** "Los procesos de maduración y el ambiente facilitador." Editorial Paidos

ANEXO

Entrevista 1

Entrevista con la mamá de alumno IVAN C. sala de 5 TM. El caso es derivado por la docente de sala ya que Iván presenta dificultades en el aprendizaje, trastorno del lenguaje y dificultades en la vinculación con pares, en algunas ocasiones encopresis

Iván vive entre grandes. Tiene un hermano de 16 años .Convive con los padres , el hermano y dos tíos maternos. Viven en Barrio San Martín, su casa es de material pero cuenta con dos ambientes donde deben convivir todos, esto genera falta de intimidad y roces .

Su papa es empleado en una constructora y su mama ama de casa. Ambos tienen estudios secundarios incompletos.

Dice la mama: yo no lo dejo ir a ningún lado, tengo miedos, Se “me” quemo a los 2 años. No me animo a dejarlo solo en ningún lado.

Es muy cariñoso.

Desde el año tuvo broncoespasmos, le duraron hasta el invierno pasado, Luego paso de los broncoespasmos a la retención de la caca , en sala de 4 empezó con retención de caca y cuando se hacía manchaba todo…paredes, sabanas…

Se sentía mal en el jardín…paso de decir aula a decir jaula , no quería venir

Yo tuve epilepsia infantil. Iván a los dos años y medio tuvo episodios de convulsión y esto me genero mucho miedo, lo cuidaba mucho, no lo dejaba solo un segundo, y me costaba dejarlo hasta con mi propia familia. Recién cuando empezó el jardín comenzó a jugar con otros niños pero le cuest . El primer tiempo no se quedaba, lloraba y yo tenía que retirarlo.

Entrevista2

Entrevista con la familia de Ignacio Sala 5 TM. El caso es derivado por la docente de sala ya que Ignacio falta mucho, y cuando asiste no logra compartir actividades con los compañeros, pelea mucho, golpea, muerde, rompe cosas , presenta dificultades en el lenguaje y en su motricidad.

Ignacio vive con la mama, los tíos, un abuelo y los primos (los padres están separados hace 7 meses) Son todos más grandes, todos lo apañamos porque es el más chiquito de todos.

Viven en Barrio Constitución. En un departamento de 3 habitaciones.

La maestra nos ha llamado varias veces porque dice que pega, muerde y rompe cosas en la sala.

Ignacio tomo mal la separación , antes íbamos los 3 para todos lados juntos .

Al papa lo ve todos los días, él lo trae y retira del jardín.

Es muy caprichoso, antes era “todo para él” Cuando esta solo con nosotros (con cada uno de nosotros) se porta re bien, pero cuando esta con otros se vuelve loco, no lo puede controlar nadie.
Yo vivo con miedo a que le pase algo, reconozco que lo cuido mucho. Aun duerme conmigo, nunca pudimos sacarlo de la cama matrimonial.
Se crió siempre entre grandes, muy apañado. A sala de 4 no se adaptó, pudimos traerlo hasta julio, después no quiso venir más, y ahora sala de 5 es un triunfo lograr traerlo, no quiere, no le gusta . Puedo decir que recién ahora está un poco mejor, pero igual le cuesta No le gusta jugar con chicos, se acostumbró a estar y jugar con grandes .En el barrio no juega a fuera porque siempre están los chicos más grandes haciendo lio y me da miedo. Hay mucha droga .

Entrevista 3

Entrevista con la mama de Nahuel C. Sala de 5 TM. Es derivado por la docente. Presenta dificultades en el lenguaje. Motrizmente bien, aunque le cuesta entender consignas y no tiene incorporados los hábitos de cuidado y aseo. **A veces se hace pis , no alcanza a pedir.**
Nahuel convive con la mamá, los hermanos de 14 y 12 años , los abuelos y un tío . La vivienda es muy precaria , de chapa y duermen la mama y los hermanos en una sola habitación. Duerme con la mama desde siempre.
La mama trabaja gran parte del día y queda al cuidado de la hermana de 14 años o del tío de 17 años. El papa se encuentra cumpliendo una condena por homicidio, no lo ve.
A Nahuel le costó hablar, recién a los 2 años pronunciaba algunas palabras más claras . No es de jugar con otros chicos, vivimos en una zona muy peligrosa, y no lo dejamos salir mucho.
A veces no viene porque la hermana no lo alcanza a traer y yo trabajo

Entrevista 4

Entrevista con la mama de Agustina V. (Sala de 4 TT). La docente pide intervención debido a que la niña no asiste a al jardín, y cuando lo hace llora y no quiere quedarse. Le cuesta mucho vincularse con pares .siempre está con actitud de miedo. Casi no habla, y su lenguaje es muy escaso. Tiene dificultades en la retención de la caca (no llega a ser encopresis)
Agustina vive en una vivienda tomada muy precaria en barrio Constitución. Convive con sus 2 hermanos, su madre y dos tíos hermanos de la madre, uno de ellos con un problema de discapacidad.
La mama está desempleada, solo trabaja uno de sus tíos , quien hace changas.
Los dos hermanos de Agustina asisten a la escuela primaria del barrio.

Como la habitación donde duermen es muy chica, duerme Agustina con uno de sus hermanos en un colchón y otro hermano en otro. A veces duerme con la mama.
La mama expresa que muchas veces se le hace difícil traerla al jardín porque se queda dormida y como no quiere (porque dice que la pelean sus compañeros) ella prefiere no traerla.Últimamente se ha enfermado mucho, y el problema con la retención de la caca lo tiene desde que empezó a venir al jardín, antes no se hacía, ya había dejado los pañales.

Entrevista 5

Entrevista con la mama de Jonathan sala de 5 TM. El caso lo presenta la directora y la docente, ya que el niño no quiere asistir al jardín, deambula todo el tiempo por los pasillos sin querer entrar a la sala, cuando se le intenta poner un límite se desborda y comienza a gritar, pegar o romper cosas. Asimismo presenta dificultades en el aprendizaje y lenguaje.
Jonathan vive con la mamá. Su papa se encuentra radicado en otra ciudad y lo ve muy esporádicamente cuando viaja. Nunca convivió con el padre.
Tomo teta hasta los tres años y medio, y duerme actualmente con la mamá.
Según refiere la mama, en situaciones donde se encuentra solo con ella u otro adulto, no se desborda de la manera que lo hace en el jardín cuando se intenta poner un límite. Desde que inicio sala de 4 presenta las mismas dificultades.
No realiza actividades extraescolares porque no le interesa nada. Juega con un vecinito pero pelean porque “siempre quiere ganar él”.
“Estamos muy solos acá, la mayor parte del día la pada con la niñera cuando yo trabajo (la niñera es una señora mayor) “

Entrevista 6

Entrevista con la mama de Mailén G. (sala de 5 TT). Dificultades en la comprensión. No quiere realizar actividades, Esta dispersa y cansada gran parte de la jornada. Tiene dificultades en la motricidad fina.
Convive con los padres y 6 hermanos. Sun papa se encuentra desempleado desde hace más de un año. Su mama esporádicamente consigue hacer algunas horas de limpieza en casas particulares. Reciben un subsidio municipal.
Viven en Barrio sarmiento. Su vivienda es de material pero muy precaria.
A Mailén lo único que le interesa es jugar, no quiere que le den ninguna responsabilidad. Es como si le faltara madurar…
Tomo teta hasta los dos años y nueve meses (yo no quería dejar de darle). Durmió en la cama con los padres hasta los 4 años (actualmente sigue pasándose de cama). Actualmente el aseo personal y el cambiarse siempre está asistido por la mama, no hace nada sola. Los hermanos mayores también están todos sobre ella, no la dejan hacer nada, la cuidan

Ahora me cuesta mucho que lo haga, dice que no puede, que no puede hacer nada.
Yo siempre la sobreprotegí demasiado, estuve todo el tiempo con ella, la cuidaba.

Entrevista 7

Entrevista con la mama de Ulises R. sala de 5 (TT).**La docente consulta porque presenta dificultades en el lenguaje, en la interacción con otros niños y en la comprensión de consignas. No retiene contenidos.**

En la entrevista con la mama, esta plantea que en la casa se distrae mucho también.
Conviven con el padrastro de Ulises, su hermanito bebe de 7 meses (hijo del padrastro y de la mama). Después del nacimiento del hermanito empezó a portarse mal, está muy agresivo.
"Él era todo para mí, vivía dentro de la casa , y desde que nació el hermanito yo lo solté de golpe"
Al jardín vienen a jugar nada más, no le interesa otra cosa. Antes de venir al jardín no jugaba más que con nosotros, los grandes de la familia, y muy de vez en cuando con sus primos. Se crió muy solitario.

Entrevista 8

Entrevista con los papas de Gael A. (sala de 3 TM).La maestra solicita acompañamiento porque el niño presenta algunos rasgos de inmadurez en el lenguaje y en su motricidad. También ha tenido episodios de pegar a sus compañeros porque dice que "ellos tienen bichos "por lo que solicita asesoramiento

Se realiza entrevista con ambos padres
Gael es hijo único, Conviven los tres, papa, mama y Gael. Actualmente atraviesan una situación de crisis en la pareja y se están separando.
Dejó la teta solo, cuando empezó a comer. Tomó mamadera hasta el año.
Todavía usa pañales porque se hace pis de noche. La caca tampoco la controla bien.
No se puede dormir si no le toca la oreja al papá. Es la única manera de que se duerma…
Es la primera vez que asiste a una institución, siempre lo cuido la mamá.
No tiene amiguitos, en general juega solo en la casa. "Es muy pegado a nosotros", no quiere quedarse ni siquiera en lo de los abuelos.El barrio donde vivimos es muy inseguro, las juntas que hay en la cuadra de mi casa me generan mucho miedo, así que no lo dejo salir ni a la puerta", ya nos han robado varias veces y hace unos meses mataron a un pibe en pleno dia"

Entrevista 9

Entrevista con papas de Luciano. Sala de 5 TT.La consulta la hace la directora del jardín debido a las severas dificultades que presenta Luciano con el lenguaje y el aprendizaje. No se le entiende nada de lo que habla, y no comprende consignas.

Se presentan a la entrevista los padres, ambos muy jóvenes . Son de la comunidad gitana. Ambos analfabetos con primaria incompleta. Se dificulta mucho comprender cuando hablan. Mezclan su dialecto al hablar.
Conviven en un mismo terreno junto a los abuelos paternos y otro grupo familiar que son hermanos del padre.
La vivienda es una casilla de chapa sin divisiones. La mama no trabaja y el papa vende autos con su padre
Al plantearles el motivo de la reunión se muestran de una manera casi indiferente ante la problemática. Por momentos dan cuenta de no comprender lo que se les intenta transmitir. Ambos solo tienen la primaria completa
Con el niño no han sido sistemáticos en los controles pediátricos realizados durante los primeros años de vida. Se los derivo del CAPS a neurólogo pero aun no han hecho la consulta.
Hizo solo unos meses de sala de 4 años en el mismo jardín, pero dejaron de llevarlo porque se quedaban dormidos

Entrevista 10

Entrevista con Patricia, Directora de Jardín 405. Barrio San Martin

Cada año pasa a ser mayor la cantidad de casos que ingresan con problemáticas diferentes. Lo que más nos preocupa es que el Ministerio nos obliga a mantener salas con el máximo de alumnos, que es de 25, (dada la demanda que tenemos) pero a la vez no nos otorga recursos para acompañar al docente, y esto hace que nos veamos desbordados.

La única manera de que pueda acompañarnos una maestra integradora es con aquellos casos de discapacidad diagnosticada y en tratamiento que ingresan como matricula de “Educación Especial”.. Cuando tenemos estos casos que no tienen diagnostico “nos tenemos que arreglar solitas”.
Nos seguimos manejando con una resolución de los años 70 para determinar la cantidad de niños por sala y esta resolución está totalmente desfasada en relación a las problemáticas que tenemos hoy.

Solo nos permiten reducir el cupo de 25 alumnos a 23 si alguno de los alumnos presentan problemas motrices, el resto de las problemáticas, como las del lenguaje no son tenidas en cuenta para la reducción, y la verdad es que cada año se ven mayores dificultades en este área.

Entrevista 11

Entrevista a Natalia, médico pediatra del Centro de Salud Barrio Constitución

1) Con qué recurso humano cuenta el CAPS de Barrio Constitución?

El CAPS del barrio es un centro de atención primaria de la salud que contiene a barrio Constitución propiamente dicho, Banderitas, Los Pensamientos, Los Aromos , y cuenta con el siguiente recurso humano: un médico generalista de , una médica pediatra, una ginecóloga, una obstétrica, 2 odontólogos, una psicóloga que atiende adultos, una fonoaudiológica y dos enfermeras y dos tcst (trabajadoras comunitarias de salud en terreno).

2) ¿En qué consiste el abordaje comunitario que realizan?

Con respecto a las tareas comunitarias, el caps organiza charlas en el mismo caps de diferentes temáticas, salud bucal, vacunación, etc., efectuadas por los profesionales de la salud médicos, fonoaudiólogos, enfermeros/as, psicólogos/as, y tcst.

3) Reciben en el control pediátrico casos con niños que presenten indicadores de déficit de desarrollo madurativo?

Los controles de niño sano son realizados por enfermería, quien se encarga de la antropometría, es decir de tomar las medidas de peso , talla, Pc y TA y vacunación y a la vez de la consejería sobre alimentación, higiene, prevención de accidentes en el hogar, entre otros , y el control médico pediátrico aporta sobre el examen de los diferentes aparatos o sistemas, desarrollo madurativo, evaluando lenguaje, pautas madurativo, motricidad, vínculos, emociones.

También se da consejería sobre hábitos de sueño, alimentación, accidentes, etc., encontrándose en muchas ocasiones niños/as con déficit madurativo.

4) ¿Cuáles son las problemáticas que se ven mayormente relacionadas con el desarrollo madurativo?

En relación a la edad cronológica, en la que se encuentre el niño, la mayor problemática que actualmente se observa en la consulta, ya sea por control de salud o por otro motivo , es la dificultad en la adquisición del lenguaje y/o comunicación, la interacción social más específicamente con otros niños, hábitos que lleva n a la autonomía como lo es comer o vestirse solos, y el área cognitiva. En menor grado la motricidad., siendo una sola el área comprometida, eso sería lo que sucede en nuestro CAPS.

5) ¿Ha aumentado el número de niños con problemáticas de desarrollo madurativo en los últimos años?.

Si, en nuestro caps ha aumentado la problemática en las áreas antes mencionadas, no se sabe exactamente el número, pero diría que habría un 20 o 25 % de niños que concurren al control de salud , que presentan algún déficit en algunas de las áreas que enmarcan el desarrollo madurativo.

6) Cuáles considera son las principales causas?

Principalmente la falta de estímulos por parte de sus progenitores, y/o cuidadores del niño, falta de motivación del mismo, crianza inadecuada, donde puede existir

una sobre protección materna, por supuesto de causa orgánica, prenatal: genética, perinatal: bajo peso al nacer, consumo de drogas de abuso por la madre, alcoholismo fetal, etc., traumatismo, infecciones del SNC.

7) Por qué considera que los niños y niñas que ingresan al sistema escolar , muchas veces llegan sin haber sido detectada ningún área del desarrollo afectada?

Principalmente por la no adherencia a los controles de salud establecidos en forma periódica, por sólo centrarnos a la consulta de una enfermedad en sí y no darle importancia a otros aspectos (por ej. si el paciente que tiene 3 años consulta por un cuadro respiratorio, y notamos que no puede comunicarse y solo tratamos el cuadro que consultó y no se indagaron sobre su problemática de lenguaje y o comunicación).

8) Cómo considera que se debería trabajar desde los Centros de Salud para lograr la detección precoz de estas problemática?

Creo que sería un trabajo muy arduo, comenzando, con controles de salud, más exhaustivos con respecto a pautas madurativo, acorde a cada edad, podría implementarse, métodos donde se evalúan desarrollo madurativo, como el Iodi , haciendo talleres para padres, sobre como estimular al niño durante todas las etapas madurativas, hábitos, crianza y motivación, entre otros.

9) Cómo lo abordan actualmente (por ejemplo como llegan a las familias más vulnerables, a las que menos consultan, etc.)

En los casos de familias vulnerables las trabajadoras en terreno realizan las visitas a domicilio, tratan que el progenitor o cuidador del niño, se acerque al CAPS y programan un turno lo más cercano posible para una consulta con el médico pediatra, como así también de charlas y talleres en las escuelas, para padres, cuando concurren por otro motivo al CAPS a vacunación, o a otra consulta se trata de rescatar al niño para poder crear un seguimiento del niño en su crecimiento y desarrollo.

Una problemática que surge en estos barrios, sobre todo en Banderitas, los Pensamiento y Constitución, es que las familias cambian de residencia sobre todo en niños de padres jóvenes, donde se mudan constantemente, y así pierden los turnos de los controles de salud, y vacunación, y cuesta a veces que se reincorpore a otro centro de salud, También ya sea porque no se sienten cómodos por la atención, disposición de turnos, etc.