

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

ESTUDIO DE UNA RED LOCAL DE APOYO COMUNITARIO II

Septiembre, 2015

INFORME FINAL

EL PUENTE ARTE Y CULTURA

Contrato de Obra: Exp. N° 14452 00 01

Índice

Capítulo 1. Descripción de la experiencia anterior.....	9
1.1. La participación del equipo Red Local de Apoyo Comunitario.	9
1.2. Metodología de abordaje: Psicología Comunitaria:	10
1.3. Educación Popular:	12
1.4. Cómo aplicamos en la Red el concepto taller?.....	14
1.5. La Comunicación, en primer lugar.....	16
1.6. La interacción social en los grupos:	17
Capítulo 2: Autoorganización	20
2.1. Entrevistas.....	20
2.2 Criterio de inclusión:	20
2.3. Detección, prevención y hallazgos: casos derivados tras detección de hipoacusia	21
2.4 Equipo de la red: Cómo actuamos?	23
2.5 Sobre los déficits existentes, el desarrollo de las estrategias	25
2.6. Las Demandas.....	27
Capítulo 3. Actores de la región y localidades cercanas: población objetivo, interacción e instituciones.....	37
3.1. El partido de La Plata, y los problemas educativos en la región.....	37
3.2. La localidad de Arturo Seguí. Composición urbana e instituciones.	42
3.3. El menor como población objetivo	44
Capítulo 4. Relanzamiento del trabajo a nivel institucional.....	46
4.1. Talleres de evaluación y relanzamiento	46
4.2. La interacción social en los grupos.....	49
Capítulo 5. Apoyos institucionales y búsqueda de financiamiento	51
5.1. El apoyo de las instituciones locales	51
5.2. Algunas propuestas que surgen de los talleres semanales	53
5.3. La mesa de encuentro y la convocatoria hacia la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento	54
5.4. Los resultados de las entrevistas a informantes claves y a distintas instituciones en búsqueda de nuevos ámbitos de financiación	56
Capítulo 6. Elaboración de una propuesta de nuevos tratamientos estándar posible en función del diagnóstico de necesidades en el ámbito de Arturo Seguí.	58
6.1. El tratamiento base original	58
6.2. Los cambios de enfoque propuestos para los tratamientos.	61
6.3. Un breve análisis de los alcances de la Red.....	64
Capítulo 7. Desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas.....	69
7.1. Análisis de la nueva metodología en estos primeros meses.....	69

7.2. Una propuesta de intervención para la participación de la familia en la escuela	71
7.3. Desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas en la organización.....	72
Capítulo 8. Evaluación de los primeros meses desde la puerta en marcha de la segunda etapa del proyecto.....	77
Capítulo 9. Desarrollo de las mejoras obtenidas en los niños tratados.	79
9.1. Análisis de los avances logrados en los tratamientos.....	79
9.2. El trabajo: el juego como mediador en el aprendizaje, experiencias desde el apoyo escolar.....	80
9.3. Experiencias en el espacio de apoyo escolar y casos testigos	85
Capítulo 10. Las pautas de resultados esperados en el mediano y corto plazo con la continuidad de la prueba piloto en el tiempo.	101
Capítulo 11. Propuesta de nuevas formas de financiamiento.	108
11.1. La mesa de encuentro y la convocatoria hacia la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento	108
11.2. Una matriz FODA para determinar las opciones más convenientes.	109
11.3. La búsqueda de lograr autonomía financiera	111
Anexo 1. Convenios.....	114
Anexo 2. Listado de niños que participan de la Red.....	117
Anexo 3: Nota con firmas.....	131
Bibliografía.....	132

Introducción:

A lo largo de este informe, se intentó avanzar en el desarrollo de la autorganización y financiación del proyecto de Red Comunitaria. Como a lo largo de todo este tiempo, se continuó trabajando con el establecimiento de una Red tanto a nivel de las instituciones que ya están en el lugar, como a nivel de la comunidad. Lo primero habilitó lo segundo. Así nos pusimos nuevamente en contacto con la Escuela N°32 que nos brindó todo su apoyo para continuar con la Red. Otra importante institución del lugar es la Sociedad de Fomento, con quienes por objetivos y deseos comunes trabajamos conjuntamente aportando al deporte todo lo que esté a nuestro alcance.

A lo largo de los primeros capítulos, se procedió a la elaboración de conclusiones sobre la etapa de autoorganización y analizar la forma de continuidad del proyecto piloto en Arturo Seguí. Para ello se elaboró en el Capítulo 1, una descripción de la experiencia anterior, desarrollando la metodología aplicada, y los pasos seguidos durante el lapso de ejecución. Asimismo, se realizó una caracterización de la población sujeta de análisis, con sus respectivas fortalezas, debilidades y oportunidades que surgieron en el territorio. También se realizó una síntesis sobre la participación del equipo Red Local de Apoyo Comunitario durante la primera etapa. Posteriormente, se analizaron los déficits existentes en la etapa de autoorganización, tanto en cuestiones metodológicas, como sobre los déficits existentes en el desarrollo de las estrategias y los problemas de financiamiento. Como paso siguiente, se realizaron talleres con los participantes de la primera etapa donde se plasmaron opiniones, observaciones, y nuevas propuestas.

En el Capítulo 2, se desarrollaron los primeros meses de esta continuidad del proyecto. De esta manera, se planteó la continuidad de la Prueba Piloto, las primeras conclusiones de estos meses y las propuestas que surgieron de los talleres y se fueron llevando a la práctica. Asimismo, hubo un relanzamiento del trabajo a nivel institucional, firmando los convenios respectivos. Asimismo, se presentaron los actores de la región y localidades cercanas: población objetivo, interacción e instituciones. Por último, y en forma parcial porque el trabajo continúa y hay que ir puliendo detalles, se elaboraron propuestas de nuevos tratamientos posibles en función del diagnóstico de necesidades en el ámbito de Arturo Seguí, y el desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas.

Si bien analíticamente es posible distinguir entre calidad y equidad de la educación, ambos conceptos son normativamente inseparables, y están estrechamente vinculados a nivel empírico. Preguntarse por los factores que afectan la calidad de los aprendizajes implica también un cuestionamiento sobre los determinantes de la desigualdad en el logro educativo. En la región no puede abordarse el tema de la calidad de los aprendizajes sin tener en cuenta los enormes niveles de inequidad social en el entorno del sistema educativo, inequidad que el sistema transforma en desigualdades de trayectorias y resultados. Buena parte de este proceso de reproducción ocurre a nivel sistémico, básicamente, a través de la desigualdad en la distribución de recursos y la oferta de la calidad educativa.

La transformación de la inequidad social en desigualdad educativa transcurre a través de dos vías: una objetiva y otra simbólica. La segmentación escolar también implica diferencias cualitativas en las concepciones sobre lo educativo, en las definiciones de situaciones y actores, la construcción de expectativas, y la interacción en las escuelas. Por lo general, los centros donde asisten los alumnos más pobres no solamente son pobres en recursos, sino que sus maestros tienen menores expectativas, o redefinen sus objetivos como “escuelas de contención”, o “escuelas-comedor”.

Las escuelas constituyen el espacio por excelencia de reproducción de las desigualdades educativas. Si bien condicionadas por la distribución sistémica de recursos materiales y humanos, constituyen espacios de interacción relativamente autónomos, estructurados por las posiciones objetivas y los hábitos de sus actores.

Los entornos sociales cambian parcialmente a las escuelas, creando diferencias en la escolarización que son parte de la explicación de los procesos de reproducción. Como resulta evidente, la estructuración de las prácticas y representaciones escolares bajo determinadas condiciones institucionales, y las posibles alternativas para evitar reproducir el círculo de desigualdades, aún deben ser objeto de investigación y teorización adaptadas a la nuestra realidad regional. Es por ello, se presentaron los actores de la región y localidades cercanas: población objetivo, interacción e instituciones. Para posteriormente, plantear como se desarrollaron estos primeros meses de la continuidad del proyecto, proyectando la continuidad de la Prueba Piloto, y las primeras conclusiones surgidas de estos meses y las propuestas que surgieron de los talleres y se fueron llevando a la práctica. Cabe decir, que se están llevando talleres de manera semanal, entre distintos miembros del proyecto y de la comunidad. Asimismo, hubo un

relanzamiento del trabajo a nivel institucional, firmando los convenios respectivos(ver Anexo 1).

Al finalizar el Capítulo 2 se elaboran propuestas de nuevos tratamientos posibles en función del diagnóstico de necesidades en el ámbito de Arturo Seguí, y el desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas y la experiencia previa.

Para llevar adelante el Capítulo 3, obtuvimos diagnósticos de las carencias prioritarias de la región. Comenzamos entonces a caminar por el barrio y a analizar las problemáticas más comunes, escuchando uno por uno, en su alma y dificultad teniendo siempre al niño como la población objetivo. Así fuimos delineando un mapa de todos. Familias heridas gravemente: conformadas en general sin padre, por ser un adolescente que no tiene siquiera certeza de su paternidad, o preso o ausente por trabajo lejos, o hijos de abusos de hombres en serie con el propio padre –marcado por el mismo rasgo- que son profundamente rechazados como odiados. Las mamás adolescentes dejan a sus hijos con sus propias madres, lo que da por resultado abuelas con muchos niños a cargo que no tienen cómo responder a sus necesidades básicas, que con mucho cariño y múltiples limitaciones buscan respuestas. Secuelas de violencia tanto en los jóvenes, producto de golpizas recibidas que dejan lesiones neurológicas; como en niños y niñas producto de accidentes hogareños víctimas del desamparo. A ello se suman la falta de alimento, recursos de salud desde agua a medicamentos, y múltiples lesiones que aunque visiblemente sean del cuerpo, lo son más aún del alma.

En el Capítulo 4, se relanzó el trabajo a nivel institucional con talleres e interacción en grupos sociales. Así hemos recibido nuevas derivaciones de casos para la atención por parte de nuestro equipo, no sólo de escuelas del periurbano sino que se ha ampliado la red de derivaciones. Médicos y especialistas en Déficit de Aprendizaje (DA), que anoticiados de nuestra labor, tras conocer el domicilio de sus pacientes, los invitan a que realicen los tratamientos oportunos en nuestra área de cobertura enmarcada en el programa de red local. De esta manera se cumple uno de nuestros objetivos: que el niño solucione su requerimiento desde la oferta local. En resumen de los talleres, charlas y experiencias, partimos y modificamos actividades dentro de la comunidad atendiendo a estas bases:

- El vínculo es el punto de partida para el trabajo en red, para la consolidación de redes de relación sociales entre las personas, grupos familias y comunidades.

-Potenciar el vínculo es propiciar espacios para la convivencia, la comunicación, la concertación y la cooperación.

-A partir del vínculo se pueden diseccionar procesos de formación integral para niños, niñas y adolescentes más creativos, formar con valores, como planteara Martí: Educar en la vida, por la vida y para la vida; estas generaciones que pueden recuperar el sentido de lo humano, equilibrando la tecnología la ciencia y la sostenibilidad ambiental.

- A corto y mediano plazo el vínculo posibilitará la reflexión en las familias de su importancia en producción y reproducción de la sociedad.

- Fortalecer el vínculo nos posibilitara educar para el desarrollo.

Si bien analíticamente es posible distinguir entre calidad y equidad de la educación, ambos conceptos son normativamente inseparables, y están estrechamente vinculados a nivel empírico. Preguntarse por los factores que afectan la calidad de los aprendizajes implica también un cuestionamiento sobre los determinantes de la desigualdad en el logro educativo. En la región no puede abordarse el tema de la calidad de los aprendizajes sin tener en cuenta los enormes niveles de inequidad social en el entorno del sistema educativo, inequidad que el sistema transforma en desigualdades de trayectorias y resultados. Buena parte de este proceso de reproducción ocurre a nivel sistémico, básicamente, a través de la desigualdad en la distribución de recursos y la oferta de la calidad educativa.

La transformación de la inequidad social en desigualdad educativa transcurre a través de dos vías: una objetiva y otra simbólica. La segmentación escolar también implica diferencias cualitativas en las concepciones sobre lo educativo, en las definiciones de situaciones y actores, la construcción de expectativas, y la interacción en las escuelas. Por lo general, los centros donde asisten los alumnos más pobres no solamente son pobres en recursos, sino que sus maestros tienen menores expectativas, o redefinen sus objetivos como “escuelas de contención”, o “escuelas-comedor”.

Las escuelas constituyen el espacio por excelencia de reproducción de las desigualdades educativas. Si bien condicionadas por la distribución sistémica de recursos materiales y humanos, constituyen espacios de interacción relativamente autónomos, estructurados por las posiciones objetivas y los hábitos de sus actores.

Los entornos sociales cambian parcialmente a las escuelas, creando diferencias en la escolarización que son parte de la explicación de los procesos de reproducción. Como resulta evidente, la estructuración de las prácticas y representaciones escolares bajo determinadas condiciones institucionales, y las posibles alternativas para evitar reproducir el círculo de desigualdades, aún deben ser objeto de investigación y teorización adaptadas a la nuestra realidad regional.

En el Capítulo 6, se elaboran propuestas de nuevos tratamientos posibles en función del diagnóstico de necesidades en el ámbito de Arturo Seguí, y en el Capítulo 7 se desarrollaron los tratamientos en base a las propuestas realizadas y la experiencia previa.

En el Capítulo 8, se evaluó los primeros meses de esta nueva etapa del proyecto, mientras que en el Capítulo 9 se pormenorizó el avance con casos específicos, estableciéndose en el Capítulo 10 las pautas y objetivos que se esperan alcanzar.

En el Capítulo 11, se hacen propuestas para el autofinanciamiento. Sin embargo es importante adelantar, que a pesar del abordaje realizado y todos los logros obtenidos, se sigue buscando nuevas formas de financiamiento, del sector privado o público siendo parte de una Red más amplia pero que logre sostener el funcionamiento del proyecto que entendemos tanto está logrando en estos niños, y tanto contribuye en esta sociedad.

Capítulo 1. Descripción de la experiencia anterior.

1.1. La participación del equipo Red Local de Apoyo Comunitario.

Citando a Aguilar Idáñez(2009) “generar procesos de participación o promover una cultura de participación contribuye a que los sujetos sociales sean solidarios, activos, comprometidos y responsables, no sólo en la satisfacción de las necesidades comunitarias locales, sino en la asunción de un protagonismo importante como ciudadanos en la vida democrática del país. Implica promover que las personas se involucren en todo aquello que les afecta directa o indirectamente, cambiando la actitud pasiva y dependiente, por otra proactiva, interesada y conciente”.

Es desde esta perspectiva que la Red local durante la etapa de entrevistas formales e informales acerca de las necesidades y fortalezas específicas relacionadas con el nivel de aprendizaje en niños comprendidos en el grupo de 3 a 12 años y de sus familias, mantenidas desde el mes de julio 2013 hasta octubre del mismo año, que se intensificaron las relaciones con los representantes de cada una de las instituciones que participan en la educación y en la salud de los niños de la localidad.

Ahora bien, esta participación supone la aceptación de una tensión dialéctica permanente en la comunidad: la existencia de una dinámica de conflicto, negociación e intercambio de información para la toma de decisiones compartidas; el conocimiento y la escucha de las necesidades, particularidades y diferencias locales; el respeto por la diversidad y la pluralidad de ideas que se da en el interior de las comunidades por su misma heterogeneidad, en razón de los diversos modos de actuar e intereses contrapuestos de los individuos y organizaciones.

El asesoramiento “psicopedagógico, psicológico, o fonoaudiológico” remite a una forma de entender el hecho de asesorar como:

“... la puesta en juego de una relación que incluye componentes de apoyo, ayuda y colaboración para la resolución conjunta de problemas y conflictos. Esta relación de colaboración tiene lugar en el contexto escuela y se articula alrededor de la práctica educativa habitual del profesor en la institución” (Onrubia, 1995).

De esta definición nos interesa remarcar las palabras “RELACIÓN” y “CONFLICTO”, básicamente, porque en el trabajo diario, vemos que la relación con los maestros, está mediatizada por una demanda que tiene como núcleo la presencia constante del *conflicto* y el *manejo de éste*. De nuestros encuentros lo que sobresale de manera intensa y constante son las dificultades del aprendizaje, los problemas de conducta, la violencia física y verbal, chicos que se burlan de sus compañeros..., todas son situaciones frecuentes en las escuelas, en todos los grados.

En este proceso las personas son reconocidas como verdaderos protagonistas, lo que lleva a pensar en estrategias que favorezcan su inclusión en todos los momentos de la elaboración de planes o proyectos comunitarios.

1.2. Metodología de abordaje: Psicología Comunitaria:

La noción de fortalecimiento Según M. Montero, es señalada en la bibliografía de la "psicología comunitaria" como una vía fundamental para alcanzar el desarrollo y la transformación de las comunidades.

La psicología comunitaria centra la atención en la comunidad, en la organización de sus miembros y en su desarrollo. Desarrollo que requiere necesariamente la participación de las personas y se basa en el apoyo a sus cualidades positivas y en la promoción de sus capacidades.

Actividad y control, participación y decisión son las conductas fundamentales para lograr las transformaciones deseadas y ellas exigen procesos de fortalecimiento.

Utilizamos el término fortalecimiento porque entendemos que es más adecuado que potenciación y apoderamiento.

Como características del término que elegimos usar destacamos que el fortalecimiento se logra a través de un proceso colectivo, en el cual se participa con beneficio para el grupo y para sus miembros, que incluye la posibilidad de apoderarse de bienes o de servicios no sólo para provecho personal; implica alcanzar cierta cuota de poder y es visto como un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas; significa que las personas se hacen fuertes para transformar su entorno, transformándose a sí mismos al mismo tiempo; supone aumentar y enfatizar cualidades o capacidades personales.

El fortalecimiento de una comunidad es entendido como un proceso, en el que intervienen diferentes elementos, tanto individuales como grupales. Como proceso, el fortalecimiento resulta una construcción realizada por actores sociales, a través de un tiempo, en el que los individuos, los grupos y la comunidad toda, van sufriendo transformaciones que modifican su modo de percibir y pensar la realidad y que, por lo tanto, modifican sus modos de participar y actuar en la misma. La eficacia que se le atribuye a la intervención familiar apunta a dos direcciones. En primer lugar se dirige al trabajo sobre el vínculo familiar, promoviendo los procesos de separación-individuación, y facilitando una distancia óptima en cuanto a las interacciones del sistema, esto conlleva a procesos más adaptativos en el interior de la dinámica familiar y en su relación con el medio.

En segundo lugar la terapia de familia permite la elaboración de síntomas individuales, directamente relacionados con disfunciones en la dinámica familiar. En el caso de los niños la intervención con familia propicia el trabajo de elementos conflictivos en un ambiente familiar, propicio para la vivencia y reactualización de vivencias traumáticas y gratificantes.

Soifer afirma en sus investigaciones, que el tratamiento con niños, acompañado de psicoterapia familiar suele ser más eficaz en la elaboración de los síntomas. La teoría de relaciones objetales, cuenta con los elementos necesarios para conceptualizar teóricamente sobre el vínculo.

Debido a que es una teoría relacional, toma en cuenta las representaciones significativas del sujeto en el contexto de la familia, desarrollando conceptos acerca de la relación del individuo con el grupo familiar.

El marco conceptual desarrollado en esta experiencia investigativa da muestra del proceso de evaluación descriptiva del vínculo familiar, desde una perspectiva relacional sustentada en el marco teórico de la psicología dinámica.

El paradigma sistémico concibe a la familia como un sistema inmerso en un sistema mayor que es la sociedad. Desde el punto de vista psicoterapéutico, el primer contexto relevante es el sistema relacional en el que una persona se haya incluida.

Apoyándonos dentro de esta óptica es que concebimos los elementos ambientales como el sistema psicosocial o sistema principal en el cual se desarrolla el individuo, generalmente se trata del sistema constituido por una pareja o una familia.

Durante las experiencias vividas en la Red Local, las sesiones vinculares entre padres, madres, abuelos y niños han demostrado enriquecer las relaciones, resaltando el compromiso asumido por los integrantes desde la primer convocatoria.

En general se observan familias monoparentales maternas, seguidas por las nucleares, de bajos recursos económicos compuesta por la madre con edades comprendidas entre los 25/35 años de edad, solteras y cabeza de familia, con estudios primarios completos en su mayoría, y secundario inconcluso .

Es común ver que se dediquen a oficios domésticos, venta de ropa, discos para ver películas entre otros.

Destacamos la importancia en el vínculo padre-hijo que la Red Local ha propiciado desde el comienzo del proyecto en Arturo Seguí dentro del mencionado abordaje vincular, la inclusión de la "figura del padre", negada en muchos de los casos, dentro de las sesiones vinculares ha tenido resultados exitosos para los niños y niñas implicados, muchos han podido intensificar sus encuentros a través y dentro de la Red Local de Apoyo Comunitario.

1.3. Educación Popular:

El concepto de Educación Popular, "hace referencia a las prácticas pedagógicas dirigidas al crecimiento de los sectores populares en su capacidad de participación real en las decisiones que afectan su vida cotidiana. A partir de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa, se busca avanzar hacia su descripción, sus causas y consecuencias, y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva y dialéctica del conocimiento. Esto implica tomar la experiencia, la cotidianeidad y la práctica como objetos de reflexión y de análisis"

Este concepto de educación popular está estrechamente ligado a capacitar a las comunidades en la participación en las decisiones que afectan su vida y, por extensión, también su salud.

Parafraseando a Paulo Freire, padre de la "pedagogía de la liberación": La educación popular considera fundamental trabajar con la concientización de los hombres y ésta, es una consecuencia lógica de la alfabetización y la supresión de la ignorancia. Mediante la reflexión el hombre que ha sido y es objeto, emerge como sujeto, ya que se reconoce a sí

mismo y al entorno que lo constituye, que es parte de su vida. Para generar esta conciencia es necesario un método activo dialogal y crítico. La verdadera fuerza de la conciencia crítica es su proyección práctica, en el sentido de transformación de las condiciones de vida actual.

Desde la pedagogía liberadora el rol del educador cambia radicalmente, este debe respetar la palabra y el silencio de los educandos, debe desarrollar una pedagogía de la pregunta más que de la respuesta. Es necesario que el educador sepa que su práctica educativa es una práctica política en sí misma. El profesor no es un profesional neutro, es un profesional político (...) el educador enseña los contenidos, provoca en los alumnos la necesidad de un análisis y comprensión política de los mismos. A través del diálogo, se logra el cambio, la liberación como el acceso a la conciencia crítica que permite al hombre constituirse en sujeto. Significa entonces, partir del otro, trabajar con el conocimiento del otro, con su lenguaje, ideas, valores, cultura cotidiana, entre otras cosas. En este diálogo como método básico, la relación es democrática, el educando y el educador se poseen como sujetos en el acto creador del conocimiento. Lo aprendido no deriva entonces, de una imposición o memorización, sino de la resignificación de la realidad de los hombres mediante el reconocimiento de su vida cotidiana, el sentido común, sus percepciones y su visión del mundo, del nivel crítico del conocimiento al que se llega por el proceso de comprensión, reflexión y acción. Por consiguiente, los hombres con su accionar crean el dominio de la cultura y de la historia y a través de la acción y la reflexión transforman su realidad, no sólo producen bienes materiales sino instituciones sociales, ideas, concepciones, valores, etc. Así, se vuelve sustancial propiciar instancias de diálogo para reconocer y acentuar las diferencias, para denunciar la subordinación económica y cultural y modificar las situaciones de dominación operantes. Una vez reconocidas las diferencias y poniendo en común las similitudes es tiempo de trabajar para transformar la realidad y mejorar nuestra la calidad de vida.

La modalidad de taller es una de las metodologías que traduce los principios de la Educación Popular al trabajo concreto con grupos. En ese sentido, es uno de los escenarios más difundidos para la participación comunitaria.

Tomando un extracto del texto de Ander- Egg: "El taller: una alternativa de renovación pedagógica".

1.4 Cómo aplicamos en la Red el concepto taller?

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. (...). Es un aprender haciendo ..

El taller de acuerdo a esta característica se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 y que dice así: "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas" Este "aprender haciendo" implica: Una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración y globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo.

Una alternativa a una enseñanza excesivamente libresco centrada en los contenidos ya elaborados, otorgando prioridad a los objetivos mediante la utilización de una metodología de apropiación del saber. Que los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieren en un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante la entrega de contenidos.

La superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes del taller, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza.

El taller reemplaza el mero hablar recapitulativo/repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo. En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Implica una **metodología participativa**. En nuestro proceso de socialización/educación, nos hemos formado más para ser competitivos que para ser cooperativos, es necesario reeducarnos en el aprendizaje para la participación activa.

No existe el cromosoma de la participación, debemos aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos. Pero a participar no se aprende teóricamente, tampoco es algo que se estudia, se aprende a participar participando y esto implica dos dimensiones principales: Desarrollar actitudes y comportamientos participativos. Formarse

para aprender participar. Ambas son exigencias ineludibles para el buen funcionamiento del taller como sistema de enseñanza/aprendizaje.

Suponemos la noción de taller como una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional. Según la concepción pedagógica tradicional, el conocimiento es algo que alguien puede depositar en otro u otros, o que uno puede adquirir en los libros.

Se puede transmitir conocimientos, y éstos se pueden conseguir también en los libros.

Pero esta no es la pedagogía propia del taller, en dónde el conocimiento se produce fundamentalmente y casi exclusivamente en respuesta a preguntas. Esto es, por otra parte, lo que permite desarrollar una actitud científica que, en lo sustancial, es la predisposición a "detenerse" frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas. (...) Una vez que uno ha desarrollado el reflejo investigador, es decir, que ha aprendido a hacer preguntas (relevantes, sustanciales y apropiadas), a aprendido a aprender, o lo que es lo mismo, a apropiarse del saber.

Cuando se logra esta metodología de aprendizaje, se está en condiciones de seguir aprendiendo, porque se ha desarrollado la actividad intelectual más importante: el arte de hacer preguntas (...)

Así continuando esta perspectiva, el taller de apoyo docente funciona con grupos de niños, reagrupados por nivel de alfabetización alcanzado.

En general, los niños y niñas que son vistos en nuestro proyecto no acceden a la lectoescritura hasta los 9/ 10 años, es en ese momento dónde son derivados a Red, tras la preocupación del docente a cargo.

De los chicos trabajados durante el período 2014, la mayoría logró acceder a decodificar la lectura.

Se continúa con estos niños el trabajo, reforzando la comprensión lectora y el análisis de diversos textos acordes siempre a sus intereses personales y grupales.

Los niños traen” desde sus hogares aquellas lecturas que les son significativas, y que desean trabajar...

Es este por ejemplo el caso de L, un niño que llega a la Red Local con 8 años en el 2013, su habla era ininteligible, con patrones práxicos motores alterados y sin acceso a la lectoescritura.

El abordaje grupal de L, lo motivó de sobremanera, “al juntarse” con otros niños de características similares su autoestima se refuerza.

L, no “es separado” del grupo para tratar sobre el síntoma de manera aislada, individual, sino, todo lo contrario, es “tomado desde un grupo de pares en el que todos debíamos trabajar determinados puntos de articulación” por ejemplo.

Los encuentros con L fueron pautados en tres estímulos semanales, asistiendo al taller de apoyo escolar, psicología vincular y a fonoaudiología.

El niño desde un inicio, manifestó interés por los dinosaurios y comienza trayendo desde su casa material para trabajar en este tema, profundamente motivado por leer lo que “ese” libro de imágenes que había en su casa desde hacía tiempo.

En la actualidad ha logrado acceder a la lectura, escritura y ha mejorado notablemente el habla.

Se continúa estimulando en L, algunos puntos articulatorios y dentro del taller de apoyo se encuentra trabajando la capacidad de sintetizar textos para luego estudiarlos junto al maestro y “contarlos” dentro del grupo de niños en la Red.

1.5. La Comunicación, en primer lugar

El compromiso de las comunidades implica por una parte la participación de estas en todo el proceso de diagnóstico, planificación y ejecución de los programas, y por otra el fortalecimiento de las organizaciones sociales de modo que constituyen interlocutores válidos y con poder suficiente para convertirse en parte activa en la planificación e implementación de las estrategias de salud y de educación.

Los objetivos de participación y de fortalecimiento organizativo no pueden ser alcanzados si no se implementan acciones creativas. Encaramos la participación y la organización como proceso, pensado a la comunicación también como un **proceso interactivo**.

La comunicación es un proceso que tiene su propia especificidad, que la distingue de la información cuyos objetivos son puntuales e inmediatos. En la perspectiva de la participación comunitaria, es fundamental diferenciar las acciones de difusión de la información relativa a la problemática de salud, de las de educación, que es imprescindible emprender en la tarea de estimular un definitivo crecimiento de la conciencia popular sobre el tema.

Difusión de la información y comunicación educativa no son excluyentes, sino actividades complementarias en el trabajo comunicacional, de tal modo que las acciones que tiendan a privilegiar la primera sobre la segunda adolecerán de las limitaciones que se han constatado en años recientes en el marco de los programas y campañas de salud.

1.6. La interacción social en los grupos:

Para que exista participación comunitaria las personas deben conocerse y reconocerse entre sí como miembros de la misma comunidad, reconocer la existencia de necesidades similares, mantener ciertos vínculos a lo largo del tiempo y compartir una meta u objetivo común vinculado a su participación en cuestiones que hacen a la salud de toda la comunidad.

La participación en nuestro proyecto se da a través de la pertenencia del grupo de Red Local formado por actores de la propia comunidad en cuestión.

Las motivaciones que llevan a los sujetos a participar en este tipo de actividades / grupos son esencialmente de dos tipos: necesidades prácticas, que son aquellas que explícitamente impulsan a las personas a integrarse (discutir una situación conflictiva, producir un mensaje, crear un conocimiento, prevenir una enfermedad, resolver una tarea, consultar la opinión de otros, etc.) y otras que también deben satisfacerse para que la meta sea realmente alcanzada y que llamamos necesidades humanas o personales (comunicarse, integrarse, sentirse escuchado, comprendido, valorado, etc.).

Los integrantes de la comunidad que responden a una convocatoria y/o que se autoconvocan para unirse en cuestiones que involucran a la salud de las personas y de la comunidad, se acercan con ciertas necesidades, deseos y expectativas que esperan sean satisfechos a través de su participación. Cada uno de ellos trae al encuentro con los otros y a la situación grupal, su historia particular y personal.

En el encuentro con los otros que se producen en el inicio de toda actividad compartida, los sujetos sienten una mezcla de curiosidad, ansiedad y temor provocados por el desconocimiento de los otros, de los modos de comunicarse, de las reglas que se establecerán y también por el escaso conocimiento de las metas y de los medios para alcanzarlas. Es decir, las necesidades prácticas que acercan a los individuos al grupo aparecen entremezcladas desde el inicio con necesidades personales ligadas a la vida emocional de los integrantes. Por ello, durante el desarrollo de toda tarea compartida, es deseable que las necesidades tanto prácticas como personales sean tenidas en cuenta. Como resultado de este tipo de encuentro entre personas para realizar una tarea, se desarrolla el sentido de pertenencia de cada participante.

“Cuando un conjunto de personas se encuentran en un tiempo y espacio para resolver una tarea en común se producen y despliegan distintos fenómenos: se generan procesos de comunicación, se despliegan roles en la interacción, surgen liderazgos y se atraviesan en conjunto diferentes climas y momentos mientras se realiza y/o procesa la tarea propuesta.”

En las entrevistas que hemos mantenido con los docentes, queda clara la gran preocupación que les genera el aumento de problemas relacionados con la violencia, conducta, entre otros. Dificultades a las que el resto de las instituciones de la localidad, tampoco escapan. En general hemos observado que, los docentes se ven enfrentados a trabajar con conflictos que muchas veces los superan.

La Escuela Las Algarrobas ha derivado y deriva desde el inicio de Red Local gran cantidad casos de niños y familias para consulta y asesoramiento.

De igual modo la Escuela 32 de Arturo Seguí, el Centro de Atención primaria de la salud, a través de la función comprometida de la Trabajadora social y la Psicóloga del centro.

El centro de Estimulación Temprana del barrio, continúa derivándonos niños /as con diversas situaciones en relación al neurodesarrollo esperado para la edad, para seguimiento y acompañamiento durante el ingreso al jardín de infantes, manteniendo continua comunicación con los profesionales de nuestro equipo de modo de fortalecer y favorecer la situación del niño -niña que ingresa a sala de tres.

Se ha establecido un importante trabajo en red con todas las instituciones locales, y actualmente también recibimos algunas derivaciones de instituciones cercanas a Arturo Seguí, como El Rincón y Villa Elisa.

Esto denota la importancia del trabajo realizado, los vínculos establecidos y el compromiso profesional asumido por todos los integrantes del equipo de Red Local.

La demanda creciente que se manifiesta es innegable, la cual deja entrever la oportunidad para continuar con proyectos de esta índole en los territorios con vulnerabilidad.

Ver **Anexo 2** con lista de niños derivados y atendidos en el periodo 2013-2015.

Capítulo 2:Autoorganización

2.1. Entrevistas

Tras la etapa previa y altamente satisfactoria de entrevistas y de recolección de datos respecto de las necesidades objetivas y particulares, comenzamos a recibir grupos de familias con sus niños, para dar inicio a *encuentros objetivos*, iniciándonos siempre bajo un **enfoque neuropsicológico** desde la etapa inicial , para luego orientar las sugerencias y trabajar con los niños en sesiones individuales, grupales y/o familiares , *basados tanto en las debilidades a reforzar , como en las fortalezas que el niño y su familia presentan.*

La respuesta inmediata de los maestros de la escuela 32, y del resto de las instituciones derivantes hizo que prácticamente se cumplan con las expectativas desde el inicio de nuestra función.

2.2 Criterio de inclusión:

Como venimos desarrollando, son los niños comprendidos entre los tres y los doce años, con dificultades en su aprendizaje, y/o características de vulnerabilidad, detectados por las instituciones con las que venimos trabajando en entrevistas durante estos últimos meses.

Desde el área fonológica se observan defectos en la articulación de los sonidos del habla de diverso compromiso: Dislalias simples y Múltiples.

El tratamiento de las mismas en la mayoría de los niños ha sido exitoso, muchos niños han alcanzado la fonación sin dificultad articulatoria durante el período mencionado.

Se ha trabajado en grupos, relacionando a los niños y niñas según edad y criterios diagnósticos similares. Con este abordaje, se estimulan entre ellos y se refuerza su autoestima.

Los hallazgos cualitativos acerca de los aspectos comprensivos del lenguaje que fueron abordados:

- Dificultad en realizar clasificaciones
- Comprensión de la negación
- Comprensión de las inferencias
- Comprensión de direcciones complejas,
- Comprensión de la voz pasiva,
- Atención e imitación auditiva,
- Dificultades en el establecimiento de relaciones causales

También han resultado altamente satisfactorias. Se aborda en conjunto con los docentes el acceso a la lectoescritura, reforzando los aspectos analíticos sintéticos involucrados en la percepción del fonema-grafema.

En general, hemos observado que el método de enseñanza fonético-fonológico es el que mejores resultados obtiene con los chicos en el tiempo, ya que perciben el fonema (sonido-rasgo distintivo) identificando su grafema conjuntamente. Muchos niños comparten más de una terapia a la semana, lo que hace aún más enriquecedores a los encuentros.

2.3. Detección,prevención y hallazgos: casos derivados tras detección de hipoacusia

Detectamos dentro de la población abordada dos casos de hipoacusia, y mediante el trabajo en equipo se derivó conjuntamente con la trabajadora social del centro de salud local, al Hospital de Niños de La Plata, para que se realizara la prueba objetiva que determine el umbral de audición de la niña (Audiometría tonal) adjuntando los resultados obtenidos mediante la administración de pruebas informales de audición evaluadas en el equipo de red local.

Tras la confirmación de hipoacusia moderada, la niña es equipada con audífonos mediante un contacto con el Rotary club, actualmente se encuentra equipada con otoamplifonos, cursando su tercer grado en la escuela 32 de Arturo Seguí.

El otro niño con dificultades en la audición, cursa jardín de infantes de la zona y está siendo actualmente evaluado en el Hospital de Niños, donde espera le realicen los estudios objetivos audiométricos que cuantificarán la pérdida.

Mencionemos que la hipoacusia se define como la disminución de la percepción auditiva, comúnmente llamada sordera, esta es la vía habitual para adquirir el lenguaje, una de las más importantes capacidades humanas. Se trata de un problema que adquiere una especial relevancia durante la infancia, momento en el cual el desarrollo intelectual y social del niño están muy condicionados a una correcta audición.

La audición, junto con el resto de los sentidos, permite establecer al individuo las relaciones sociales necesarias, así como interactuar con el entorno. Es uno de los más importantes procesos fisiológicos que posibilitan al niño el aprendizaje, siendo de suma importancia para el desarrollo del pensamiento.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la incidencia de la hipoacusia se sitúa en 5 de cada 1000 recién nacidos vivos.

Por lo tanto estos datos justifican la instauración de programas de detección y de cribado universal.

El momento de aparición de la hipoacusia y su detección precoz es fundamental para el pronóstico y la calidad de vida del niño. La identificación y la intervención temprana se asocian con un mejor desarrollo del lenguaje hablado, sobre todo si se diagnostica en la fase prelocutiva, o sea antes del desarrollo del lenguaje. Además, actualmente existen técnicas sencillas, incruentas, de fácil manejo y con la suficiente eficacia para ser utilizadas en la detección precoz de hipoacusias en los recién nacidos. La hipoacusia prelocutiva se beneficia de un diagnóstico precoz ya que cumple las características básicas necesarias para que una enfermedad sea cribable y, por lo tanto, poder identificar los individuos afectados de sordera:

- Tiene una elevada prevalencia.
- Existe una fase inicial asintomática (la anterior al desarrollo del lenguaje).
- Las secuelas del diagnóstico tardío son graves ya que retrasa el desarrollo del lenguaje.
- El diagnóstico precoz conlleva un beneficio clínico ya que se puede instaurar un tratamiento precoz.

- Existen técnicas de diagnóstico precoz como otoemisiones acústicas y potenciales evocados auditivos del tronco cerebral (OEA y PEATC).

De modo que la sordera supone un retraso en el desarrollo del lenguaje oral, lo cual repercute en múltiples esferas del crecimiento normal del niño. Un acceso tardío o incompleto al lenguaje oral influye y retrasa el desarrollo del pensamiento lógico y racional, retrasa el desarrollo de la memoria, impide el adquirir la capacidad de lectura, influye sobre el aprendizaje y el rendimiento y finalmente acaba también por marcar negativamente, en ocasiones, la personalidad del niño.

2.4 Equipo de la red: Cómo actuamos?

Nuestro trabajo no sólo se realiza durante las horas de apoyo de la red, sino que también salimos de nuestro ámbito de tratamiento, para asistir a observar dentro del ámbito escolar a los distintos niños que han sido derivados para ser atendidos por nuestro equipo profesional.

La escuela 32 nos brinda su espacio físico todos los días a partir de las 17 horas, horario en el que finalizan sus actividades escolares. Esto nos beneficia, ya que muchos padres nos esperan “a la salida de la escuela”, para luego “ingresar a la red, o a *la escuelita de la tarde*,” como cariñosamente nos han rebautizado.

Las observaciones que venimos realizando involucran a niños pertenecientes a la propia escuela 32, reforzando aún más el vínculo con la escuela, y a el resto de las instituciones de la localidad; escuela las algarrobas, jardín de infantes y centro de estimulación temprana. El hecho de que nuestro equipo “salga” del ámbito en el que habitualmente recibimos a las familias, para concurrir al establecimiento del niño en cuestión, es sumamente enriquecedor, ya que se puede atender al contexto situacional en el que el niño está inmerso, y evaluar en qué situaciones se presenta conflicto, y en cuáles no, para luego organizar y reajustar las estrategias posibles, involucrando y participando de éstas a los docentes, directivos y familiares.

El desarrollo de programas de atención para niños con dificultades en su aprendizaje, (DA), ha ido pasando por varias etapas, desde idear un modelo para cada niño, hasta aplicar un único modelo de intervención a todos los niños con dificultades en su

aprendizaje, sin tomar en cuenta las manifestaciones particulares del comportamiento, realidad familiar, sociocultural, etc.

En el equipo de profesionales de red local nos basamos en una integración del enfoque metacognitivo y neuropsicológico. Este abordaje sugiere que la enseñanza debe orientarse a desarrollar en los niños el ejercicio de la autoconciencia de los esfuerzos aplicados deliberada y estratégicamente al aprendizaje de un contenido dado. El énfasis de los enfoques metacognitivos pone el aprendizaje bajo el control del aprendiz.

El diagnóstico y el proceso de intervención de las dificultades del aprendizaje parten del análisis de las habilidades elementales, dispositivos básicos del aprendizaje (DBA), necesarias para que a partir de ellas, el sujeto pueda construir y desempeñar conductas propias de aprendizajes diversos, como lectura, escritura, cálculo.

Estas habilidades se basan, en experiencias que necesitan del desarrollo de niveles perceptivos y lingüísticos, así como de la expresión psicomotriz, esquema corporal, coordinación visomanual, estructuración espacio temporal, predominio de lateralidad, etc.

El diagnóstico y el proceso de intervención de las DA parte, entonces del análisis de habilidades elementales, áreas fuertes y débiles, relaciones y funcionamiento del entramado familiar del niño.

Es sabido que sin la adecuada organización de estos niveles y funciones, no alcanzará el sujeto el desarrollo que le permita la adquisición de los conocimientos y destrezas propios de los diferentes aprendizajes.

Así por lo expuesto se puede establecer una clara relación de secuencialidad entre dichas habilidades y las manifestaciones o los errores típicos de las DA, de ahí que en el diagnóstico de las dificultades disléxicas, disgráficas y discalcúlicas se pueda realizar una recuperación precoz de las funciones neuropsicológicas deficientes.

Siguiendo entonces este acercamiento del análisis de habilidades básicas que se requieren para un determinado aprendizaje, se podrían establecer diferencias individuales con mayor objetividad, evitando así, que el niño sea “ etiquetado o rotulado” como disléxico, disgráfico, en sentido genérico con los problemas pedagógicos que esto conlleva.

En muchas ocasiones los tratamientos aplicados a los niños con DA fallan, precisamente por el desconocimiento del nivel de habilidades del cual se puede empezar a desempeñar la tarea pre lectora, lecto escritora, y escritora.

El *Modelo neuropsicológico de intervención* propuesto, ofrece el potencial para comprender y adaptar las diferencias individuales a un estilo de aprendizaje efectivo.

Para eso, en la etapa de evaluación se tomaron, como ya hemos mencionado, una variedad de áreas de funcionamiento, por ejemplo respuestas y razonamientos del niño, el compromiso de atención en una tarea determinada, habilidades para modificar voluntariamente los patrones de procesamiento, sensibilidad hacia variables de aprendizaje, respuestas hacia lo novedoso, evaluaciones fonemáticas, nivel del lenguaje, entre otras.

2.5 Sobre los déficits existentes, el desarrollo de las estrategias

El análisis de las capacidades, dispositivos básicos del aprendizaje, que las diferentes terapias, psicopedagogía, fonoaudiología, y el docente hemos realizado desde el mes de noviembre del año 2013, es primordial para el abordaje de los niños con DA y sus familias, ya que como decíamos, no sólo evidencian las dificultades, sino *las áreas fuertes también*.

Es común observar en los tratamientos, tres líneas principales; aquellas que hipotetizan que el centro de atención, estriba en el trabajo sobre el déficit del niño, aquellas que sugieren que los niños con DA tendría mejor desempeño cuando se les enseñe a través del desarrollo de sus áreas fuertes para el desarrollo de una capacidad determinada, y finalmente, la que venimos utilizando, basada en las *reflexiones que el niño pueda realizar de su propia ejecución, brindándole la posibilidad de que monitoree su desempeño o quehacer*.

Entre líneas generales hemos concretado los siguientes puntos:

- Evaluación de las variables neuropsicológicas que puedan estar alteradas o sean deficitarias,
- Evaluación de las variables familiares, socio-ambientales y educacionales que puedan estar incidiendo en las dificultades del aprendizaje,
- Selección de estrategias psicoeducativas de intervención programadas especialmente para cada niño y su familia,
- Evaluación periódica de la eficacia de estas estrategias de intervención.

La red plantea una resolución conjunta, colaborativa entre escuela- padres-equipo profesional.

Un espacio de trabajo y reflexión desde todos nosotros, docentes, padres, profesionales, sociedad.

Por ello, uno de los puntos cruciales del trabajo emprendido es el fortalecimiento de los factores protectores, que hacen referencia a aquellos recursos que pertenecen al niño, a su entorno o a la interacción entre ambos y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos

Estos factores favorecen un funcionamiento adaptativo y contribuyen a la resiliencia, la cual podría considerarse como el producto final de este proceso de protección, que no hace desaparecer el riesgo pero permite al individuo afrontarlo de una manera funcional

Entre los factores protectores de índole personal podemos mencionar:

La competencia social y la empatía, la flexibilidad, la sensibilidad, el sentido del humor, la autoestima, la capacidad de resolución de problemas, las emociones positivas. Entre los factores contextuales pueden incluirse el apoyo, el cuidado afectivo, el establecimiento de expectativas elevadas y las oportunidades de participación en el ámbito familiar, escolar y/o comunitario, entre otros; focalizar la mirada en los sistemas sociales de funcionamiento; trabajar desde el compromiso en el análisis, comprensión y alternativas a implementar.

La idea de la red, equipo de apoyo de orientación escolar y familiar, muestra claramente la necesidad de trabajar en grupo y de ser orientador y no depositario de ciertas situaciones.

El equipo supone una mirada amplia. Anticipar situaciones que puedan devenir en fracaso escolar. En líneas generales, se trata de optimizar los recursos institucionales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando con docentes, padres, niños, y directivos. Este trabajo en conjunto, permite transformar la certeza de 'fulanito no aprende', o de 'es agresivo' en la pregunta **¿qué dificulta el aprendizaje o el vínculo con los otros?**"

Por ello, que el psicopedagogo, el psicólogo, el fonoaudiólogo podamos hacer observaciones dentro y fuera de las aulas, permite que se puedan detectar situaciones específicas que serán productivas para contribuir con el bienestar del niño. En la escuela

se intenta lograr un vínculo basado en el respeto y en el valor del trabajo del maestro, dar contención y aportar propuestas para que se pueda ayudar al niño y a su entorno.

La relación es excelente y los directivos se muestran muy satisfechos.

Lo han planteado de este modo en una reunión con Patricio Narodowski durante el período 2014.

Desde el inicio de Red Local año 2013, se han atendido 130 niños continuando en atención actualmente 41 (al 19/ 03/15).

Las inscripciones nunca dejan de tomarse, por tanto continuamente ingresan niños y familias a Red Local.

La duración del tratamiento, la continuidad del niño dentro de la/s terapia /s guarda relación con el criterio diagnóstico profesional interviniente.

En general hemos observado deserción de niños de los grupos etéreos más pequeños, asociados a la época invernal y a la distancia que deben recorrer para tomar las terapias que la Red ofrece.

Considerando esta situación visualizada en el período 2014, es que durante el presente ciclo, La Red ofrecerá un día de atención con todas las terapias en un comedor local, pero ubicado dentro de la zona más carenciada de Arturo Seguí.

Continuando con la atención convencional en la Escuela, los restantes días de la semana.

2.6. Las Demandas

Los padres, los chicos, los docentes, ¿qué demandan?

Las demandas que más recurrente y cotidianamente realizan los docentes a las familias de los niños, según registramos ampliamente, incluyen el cumplimiento del horario escolar, la provisión de útiles y materiales, la supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de “apoyo” del aprendizaje (tales como relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se ponen en práctica contenidos de matemáticas, etc.), y la asistencia a citas y reuniones en que se los convoca . Asimismo, a través de la realización de las entrevistas de investigación, al abordar las caracterizaciones de los niños (y sus familias), surgen con suma recurrencia los planteos

sobre la importancia de estas acciones –tanto a través de las quejas por los casos de incumplimiento, como por la satisfacción cuando se concretaban.

Sin embargo, en la historia del sistema educativo argentino no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros en los aprendizajes.

Nos permitimos re preguntarnos, tomando como referencia el cuestionamiento de las antropólogas L. Santillán y L. Cerletti entonces, ¿qué es lo que no puede la escuela? ¿A qué tipo de familias se refieren los maestros, cuando dicen que la familia no colabora? ¿Cuál es el modelo “ideal” de familia para el niño? ...¿ ese modelo es universal?

Es muy importante el preguntarnos a qué familias se dirigen muchos de los reclamos que provienen de la escuela. El tipo de situaciones asociadas a la “mala constitución familiar”, incluye una variedad de características, como ser padres separados, madres solteras, madres que trabajan todo el día, niños que cohabitan con adultos que no son sus padres biológicos, padres con problemas de alcoholismo, y la lista podría continuar...

En el relato de los maestros es común escuchar, “ los niños están solos todo el día, la mamá los deja en la escuela, y vuelve a su casa a la noche, no la ven nunca..., no hay hogar.. ¿Qué puedes esperar?....

...“ Las familias en general son despreocupadas, algunas muy conflictivas, sufren de carencias múltiples”...

A partir de esto, es importante hacer una distinción básica entre dos cuestiones de distinto orden, que en este tipo de caracterizaciones aparecen indiferenciadamente. Por un lado, la sociedad argentina a atravesado procesos de crisis, en la década de los noventa se consolidó un modelo de acumulación que profundizó críticamente las desigualdades sociales. Amplios sectores de la población se encontraron viviendo en la extrema pobreza, y muchos otros vieron deteriorarse sus condiciones de vida de una manera drástica. Por cierto, las condiciones socioeconómicas de la población (lo cual incluye a los docentes mismos) tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar, y en lo que sucede con la escolarización. Diversas situaciones, como las jornadas laborales largas de los padres, la ausencia de algún cónyuge por el traslado hacia mejores oportunidades de trabajo, la falta de útiles escolares, entre muchas otras, se relacionan con dichos procesos de fragmentación y desigualdad social. Junto con las mejoras producidas en los últimos años, son también fácilmente visibles las huellas de estos.

Pero, por otro lado, se presta a confusión identificar indistintamente este tipo de procesos con transformaciones en la estructura y organización familiar. Si bien, como dijimos, los procesos socioeconómicos mencionados sin duda han dejado profundas huellas en las familias, plantear que “la familia” está en crisis es una cuestión muy distinta. Padres separados, hogares encabezados por una mujer, convivencia de niños con adultos que no son necesariamente sus padres biológicos o que son de parejas del mismo sexo, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, etc., son cuestiones que nos hablan de diversas formas de “ser familias” y de situaciones de cambio más que de crisis.

Ciertamente, con la reciente sanción de la llamada Ley de matrimonio igualitario, se amplían las posibilidades de legitimar socialmente una mayor diversidad de familias y se extienden los derechos (así como garantías y obligaciones) legales a la vida familiar encabezada por parejas de mismo sexo. Entonces, volviendo a la pregunta anterior: ¿qué “familia” sería la que está en crisis? ¿Qué significa que “no hay familias”, que las familias “no están”, que están “mal constituidas”? Estas representaciones sobre la “mala constitución” de las familias, o sus “disfunciones”, pueden ser interpretadas desde el modelo en relación al cual se las considera. Recordemos que las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, “no son una mera reproducción de una realidad sino que están a su vez dándole entidad, de ahí su importancia en interrelación con las prácticas sociales.

La familia, tal como suele ser evocada tradicionalmente, remite a representaciones sociales fuertemente ancladas, que la relacionan con la clásica imagen de papá-mamá y sus hijos solteros, imagen que ha sido también reforzada –e instalada– desde la escuela.

Para las Ciencias Sociales, eso se correspondería con la familia nuclear occidental: basada en una pareja monógama libremente elegida, caracterizada por la co-residencia, por un reducido número de hijos, por una repartición de roles en el seno de la pareja, y una relación débil con la parentela restante. Sin embargo, esta familia “es sólo un momento de un desarrollo histórico”. Incluso hay autores que plantean que este tipo de familia –pensada desde occidente como corolario de la civilización y el progreso– puede tener una historia mucho más antigua, registrándose formas de organización nuclear en distintas sociedades, al tiempo que –en las sociedades occidentales contemporáneas– existe una variedad enorme de excepciones a este tipo de organización familiar, y aún bajo una estructura en apariencia semejante, se encuentran diversidades culturales

marcadas. Sin embargo, en nuestra sociedad la familia nuclear occidental tiene un fuerte peso normativo, y es representada como la forma “natural” de ser familia.

Es significativo en este sentido prestar atención a las acaloradas discusiones y resistencias que generó el proceso de debate parlamentario de la Ley de matrimonio igualitario. Según se mencionó en los párrafos anteriores, vemos que aquellas formas que se desvían del modelo se suelen representar como “mal constituidas”, como deficitarias, y en tanto tales, como incapaces de brindarles a sus niños las bases para que puedan desarrollar una escolarización exitosa. Y a pesar de estas representaciones, niños provenientes de hogares de diversas características son escolarizados diariamente, independientemente de cómo sean sus familias; es decir, junto con diversas formas de organización familiar

Una mirada a las historias familiares de los mismos docentes –de quienes no se duda que hayan sido “exitosamente” escolarizados– habla también de una diversidad y heterogeneidad de situaciones: padres separados, madres solas (viudas, o abandonadas), situaciones que actualmente se tienden a establecer como límites para que la escuela pueda “hacer su parte”.

Es importante señalar, a su vez, que estas representaciones sobre la “normalidad” y la “naturalidad” de la familia nuclear no son una particularidad de los docentes. Se pueden identificar representaciones fuertemente ancladas en el ámbito jurídico, en algunos contextos académicos, en el campo de la salud: reivindicaciones similares –implícitas o explícitas– sobre la “buena” o la “mala” constitución de las familias en un sentido semejante al que se indicó anteriormente. En el ámbito educativo, las discusiones sobre la “educabilidad” o “no educabilidad” de los niños provenientes de hogares diferentes al modelo mencionado remiten a un “núcleo duro” en las representaciones sobre las familias, a una imagen de familia que resulta inamovible aún cuando ejemplos empíricos indiquen lo contrario.

Una de las maestras entrevistadas señala; que por ejemplo ella constata que los padres no revisan el cuaderno de sus hijos, que no los ayudan con las tareas.... Y tal como está planteada hoy la escuela, si no te acompañan no alcanzas a cumplir con lo que te piden”.

Desde estos ejemplos, y desde las inquietudes que manifiestan los docentes en las entrevistas, y en las observaciones presenciales de clases, repreguntamos... ¿cuál es el papel que deben tomar las familias en el proceso de escolarización de los niños?

El maestro espera que los padres de los niños revisen diariamente sus tareas, que cumplan con los pedidos de búsqueda de material, o de información cuando se les solicita, que asistan a las reuniones cuando ellos los llaman. Si los padres no cumplen, es vivido en forma muy preocupante y con desconcierto. Así, un supuesto que circula entre muchos educadores es que las familias deberían saber qué necesita y qué requiere la escuela.

En nuestro sistema de enseñanza el papel asignado a los padres en la escolarización no ha sido siempre el mismo. Tampoco la presencia de las familias en la escuela se ha mantenido invariable en el tiempo. El registro de la historia nos ayuda, junto con la recuperación de la vida cotidiana, a desnaturalizar las interacciones entre estos dos ámbitos.

Según develan los documentos de la época, la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal. En la visión sarmientina la educación pública no solo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que a través de la intervención de la población infantil se pretendía “socializar” a las generaciones adultas, sus costumbres y hábitos (Carli, 2002). La familia importaba por su incidente en “la herencia”, y en la constitución de los niños “débiles” y los buenos y malos hábitos. Podemos observar cómo para los pedagogos alineados al positivismo, según se observa en la literatura de los inicios del sistema escolar, las familias eran significativas como “dato”, sobre todo como antecedente para el reconocimiento de la “educabilidad” y “no educabilidad”⁷ de las generaciones jóvenes.

De todas formas, hay que decir que hasta bien avanzado el siglo XX, una vez integrado el niño al sistema de enseñanza oficial, la familia era una referencia importante pero no necesariamente un “problema” para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (la administración del tiempo y espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizaban la necesidad de que las familias estuvieran presentes en la práctica educativa formal. Sí hubo un pedido puntual: cumplir con la “obligatoriedad” de la escolaridad y el aporte –sobre todo a través del ejemplo– en la enseñanza de los valores patrióticos y morales (El Monitor de la Educación Común, 1884). La presencia casi exclusiva en las publicaciones especializadas acerca de qué enseñar y cómo –y la ausencia casi total acerca de qué se hace con los padres– hablan

de la centralidad que en tal caso tuvo el maestro –y no tanto la familia– en la constitución de la escolarización masiva a fines del siglo XIX y buena parte del XX (Santillán, 2009 b).

En los inicios de nuestro sistema de educación formal, por tanto, la escuela era una obligación para la familia, como había otras obligaciones (tales como el voto para la población masculina). Los padres debían mandar a sus hijos a la escuela, y los docentes se encargarían a su debido tiempo de informarles sobre el desempeño en los estudios. La presencia de los padres en la escuela no era algo esperado, de hecho en las primeras décadas del siglo XX las familias no participaban de los actos escolares, recién lo harían mucho más adelante, una vez que se produjo, en los años 40 y 50, la incorporación de las autoridades de gobierno en las festividades (Amuchástegui, 2000). Los papeles que le tocaban a cada cual parecían estar bien diferenciados, no era una escena muy representativa de ese momento que algún docente responsabilizara a la familia porque un niño –sano y de buena constitución– no lograra los aprendizajes en las letras y los números. Esto no quita que en el proceso de su consolidación, la escuela haya ponderado un “tipo de familia” sobre otras, a la vez que contribuyó a modelar ciertas expectativas y responsabilidades respecto al cuidado infantil.

Vale remarcar que las prácticas de normalización, si bien se impusieron sobre todos los grupos domésticos, recayeron principalmente sobre aquellas familias que se corrían del modelo “Nacional”, es decir las familias inmigrantes y de los sectores populares, particularmente de las zonas rurales del interior del país. Se trató de un interés por la modelación de los hábitos y prácticas familiares que se profundizó y legitimó sin dudas con la llegada del higienismo.

Hacia fines del siglo XIX el modelo médico entró, de la mano de José María Ramos Mejía, en el lenguaje escolar y desde ahí se explicaron ciertos comportamientos y alteraciones sociales en términos de enfermedades (Puiggrós, 1990). En nuestra región, como sucedió en el resto de los estados modernos occidentales, la educación sistemática de los niños en escuelas u otros espacios por fuera del hogar implicó en forma temprana la división de tareas entre el orden doméstico y el espacio “público” (entendido como “no doméstico”). Junto con ello, como fuimos dando cuenta desde el registro de la historia, se fue configurando un sistema sofisticado, que además de derechos (a la educación por parte de los niños) estableció “deberes” y “obligaciones” a ser cumplidos por los padres.

Como venimos mencionando, desde la escuela hoy se plantean variados reclamos hacia las familias. Desde luego, estas demandas y preocupaciones del magisterio deben

situarse en un contexto –como el contemporáneo– atravesado por profundos cambios sociales. Pero también, los reclamos hacia las familias encierran varios supuestos y sobrentendidos. Uno de ellos es suponer que los “requerimientos” para una buena educación son universalmente conocidos, acordados y aceptados por unanimidad. Los adultos que tienen a su cargo a los chicos suelen ser agudos conocedores de los repertorios que explícita o implícitamente circulan dentro y fuera de la escuela sobre qué se espera de ellos.

Históricamente el proceso de masividad de la escuela trajo consigo el desarrollo de un complejo sistema de distribución de tareas y obligaciones para con los niños. Sin que se mantengan fijas en el tiempo, las condiciones desde las cuales las familias intentan cumplir las expectativas que se depositan sobre ellas varían de una coyuntura a otra.

En el contexto que se inaugura con el neoliberalismo, muchas familias –y nos referimos especialmente a las familias pertenecientes a los sectores subalternos– dejaron de percibir las protecciones sociales provenientes del salario y comenzaron a constituirse en objetos de los programas compensatorios.

Es dentro de ese marco que buena parte de los reclamos hacia los tutores comenzaron a sustentarse en la estimación (social) de una progresiva “desresponsabilización parental” (Santillán, 2009a).

Entonces, junto con la atención a una serie de requerimientos que recaen sobre las familias (como supervisar las tareas, asistir a las convocatorias, demostrar interés en la educación de los hijos), no podemos desatender que en algunos contextos, las interacciones entre las familias y las escuelas se juegan además en un escenario permeado por un conjunto de iniciativas ligadas con la asistencia.

La escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños¹¹ (Querrien, 1980; Thisted, 2006).

Sin embargo, en las décadas marcadas por las políticas de orientación neoliberal, se intensificaron exponencialmente las iniciativas de asistencia a los “grupos vulnerables”, mitigándose así las iniciativas de corte universalista. La experiencia de permanecer en muchas de las escuelas de nuestra región nos pone –aún hoy en día– frente a prácticas y actividades que, al menos desde el sentido común generalizado, son de “incumbencia doméstica” y no se espera que ocurran dentro de esta tradicional institución. La

circulación de algunas madres en los pasillos de las escuelas, en los alrededores del despacho del directivo, el gabinete psicopedagógico o la sala de maestros para reclamar algún material o calzado, son testimonio de estas escenas no esperadas y que en la realidad de los hechos producen reacciones encontradas en muchos docentes (Santillán, 2007, 2009a; Cerletti, 2006, 2010a). Aún más si se trata de una madre, padre o tutor que no siempre demuestra “necesitar” la ayuda. Un enunciado muy recurrente entre los docentes que trabajan con población de bajos recursos es la referencia a que “han dejado de enseñar para asistir” o que “la escuela dejó de dar contenidos [curriculares] para “contener”. Como analizaron diversos trabajos, la inclusión de actividades ligadas a la asistencia repercute diferencialmente en la construcción subjetiva del trabajo docente. Pero una vivencia generalizada entre muchos docentes es la pérdida de la esencia de su profesión, adjudicándose esta pérdida al incremento de funciones que en buena medida pertenecen a “la familia”. Por cuanto, como se advierte, la inclusión de acciones vistas como propias de la responsabilidad “doméstica” (como dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en los espacios escolares abre una serie de tensiones.

Por parte de los docentes, en buena medida las tensiones están dadas porque en forma progresiva la incorporación de la asistencia tiene como contraparte la obligación de cumplir con rendiciones administrativas que se han ido acrecentando (varios de los programas y planes sociales requieren llenados de planillas, la formulación de proyectos y la rendición de cuentas).

Para las familias, sobre todo para aquellas usuales receptoras de políticas compensatorias, las tensiones están dadas principalmente porque las posibilidades de formulación de una serie de demandas ligadas con la educación de los hijos (como el reclamo de una enseñanza de calidad o sobre el cuidado de los niños) van quedando supeditadas a un marco más amplio de estimaciones, transacciones y deudas que incluye muchas veces el temor por la pérdida de los beneficios que se reciben. En determinados contextos, el reparto de útiles, calzado y vestimenta en los espacios escolares, así como la posibilidad de extensión de una ración de comida, tienen como condición la estimación del merecimiento por el beneficio recibido.

Un rasgo que sobresale es que en buena medida las valoraciones sobre el merecimiento se sustentan en nociones sobre el “interés”, la “buena crianza” y la educación de las familias que sólo –como ocurrió con diversos matices a lo largo de la historia– en

ocasiones recuperan en forma amplia las iniciativas y las prácticas de las familias de los niños.

Los encuentros entre las familias y las escuelas no se restringen a las circulares oficiales, ni a las formulaciones planificadas por algunas propuestas de cambio, ni a las representaciones más fuertemente ancladas en el ámbito educativo. Se trata de encuentros cotidianos, tramados en múltiples interacciones y basadas en relaciones que exceden las fronteras de los establecimientos.

En base a la intención que trajimos de avanzar sobre una problematización de los modos actuales de entender esta relación, importa también interrogarse sobre la presencia de las familias en la escuela. Una mirada menos sesgada por los parámetros dominantes, permite advertir –junto con el reconocimiento de las interacciones que reconstruimos– un conjunto de prácticas que suelen resultar invisibilizadas en las instituciones escolares. Como se ha podido documentar desde la investigación sistemática, se trata por ejemplo de las consultas y seguimientos que los padres realizan sobre los rendimientos escolares de los hijos –muchas veces interceptando a las maestras y maestros en espacios no esperados para ello (en las veredas que circundan a la escuela, en las plazas y la calle). También se trata de una serie de iniciativas y discursos acerca de lo “escolar” y “educativo” que se ligan con la propia historia escolar, con hechos significativos en el curso de la vida personal y con la vinculación cotidiana que los adultos llevan adelante con diversos espacios de interacción barrial y organización comunitaria (como comedores, guarderías, centros culturales).

Los padres concretan prácticas que rebasan los reglamentos y las regulaciones oficiales (producidos desde la misma escuela o de otros niveles del sistema educativo) y no por ello son menos significativas para la experiencia escolar de los niños.

Lo que el registro etnográfico demuestra es que en las escuelas no existe una sola forma de “participación”. En tal caso se concretan prácticas e interacciones que van difiriendo entre sí según los modos en que las mismas van delineando el campo de posibilidades – más o menos inclusivas– para que los sujetos intervengan.

Consideramos que recuperar la escala de la vida cotidiana y la historicidad de las relaciones entre las familias y la escuela implica comprender y situar los acontecimientos observados –y la visualización de dichas relaciones como problema– no como episodios discontinuos, sino articulados a procesos más amplios y que se van configurando en el

tiempo. También conlleva observar que las relaciones entre ambos espacios no están exentas de muchas de las tensiones que marcan, históricamente, a la vida social.

Desde nuestro punto de vista, ofrecer prescripciones sobre cómo tienen que ser las relaciones entre las familias y las escuelas –como suele hacerse en la literatura específica sobre el tema–, no puede soslayar el reconocimiento de las prácticas e interacciones que cotidianamente llevan adelante de hecho los educadores y los padres de los chicos, siempre en base a relaciones sociales más amplias, incluyendo la cooperación, la ayuda mutua, la asimetría y el ejercicio diferencial de influencia en arenas de decisión determinadas y ligadas a coyunturas específicas.

Por todo lo expuesto asumimos que es sumamente importante avanzar en casos concretos de la gestión pública y participativa con un enfoque de RED, con una perspectiva popular orientada a los sectores vulnerables, con autoorganización y una nueva alianza con los otros sectores sociales e institucionales del territorio.

La red de apoyo comunitario se nutre de las instituciones zonales y de sus actores, y éstas reciben desde nuestra organización un tratamiento especial, reciben respuesta, contención, en las áreas que incumben a la salud, a lo psicosocial y al deporte, atendiendo y respondiendo con eficiencia a las demandas planteadas.

La experiencia de la Red Local en Arturo Seguí, es un antecedente que se presenta con resultados altamente satisfactorios, involucrando de manera constante a actores de los diversos estamentos sociales, como así lo demuestran en los diversos talleres que brindan, orientados y ejecutados desde una perspectiva popular.

Capítulo 3. Actores de la región y localidades cercanas: población objetivo, interacción e instituciones.

3.1. El partido de La Plata, y los problemas educativos en la región.

El partido de La Plata, además del Casco Urbano fundacional, se divide en los siguientes centros comunales: Abasto, Arturo Seguí, City Bell, Etcheverry, El Peligro, Gonnet, Gorina, Hernández, Lisandro Olmos, Los Hornos, Melchor Romero, Ringuelet, San Carlos, San Lorenzo, Tolosa, Villa Elisa y Villa Elvira.



Fuente: www.laplata.gov.ar

Limita al NE con los partidos de Ensenada y Berisso, al NO con Berazategui y Florencio Varela (otros dos partidos que conforman el cinturón verde del GBA), al SO y S con San Vicente y Coronel Brandsen y al SE con el partido de Magdalena.

El actual Censo 2010, no cuenta información dividida por localidades del municipio, por lo cual, basándonos en el Censo 2001, un tercio de la población platense, 186.524 personas, residen en su Casco, estando el resto distribuido en 18 centros comunales que integran el municipio. Entre estos últimos, Villa Elvira, Los Hornos, San Carlos y Tolosa concentran un 35% de los habitantes del partido (198.853 personas).

En términos relativos al total provincial, La Plata presenta un nivel inferior de personas por hogar (3,5 versus 3,2 respectivamente). Mientras en el casco fundacional de la ciudad el citado indicador es significativamente menor al promedio del partido, en doce centros comunales la cantidad de miembros por hogar no sólo supera el anterior promedio sino que también hace lo propio con el provincial. Entre estas zonas, Lisandro Olmos, Melchor Romero y El Peligro superan las cuatro personas por hogar.

Por su parte, en función de la densidad poblacional, ocho centros comunales se caracterizan por ser de índole rural puesto que evidencian un nivel inferior al promedio del partido (Villa Elvira, Los Hornos, Melchor Romero, Lisandro Olmos, Abasto, Arturo Seguí, Etcheverry y El Peligro).

Hay que resaltar que el sector Noroeste del Partido -Delegaciones de Gonnet, City Bell y Villa Elisa-, se ha convertido en los últimos años en una suerte de "imán" para cientos de platenses, dando lugar a lo que algunos califican como "éxodo hacia el verde". En el último período intercensal, la población de estas tres delegaciones creció un 23% y continúa en aumento. Este sector se estructura a partir de los caminos Gral. Belgrano (RN N°1) y Centenario (RP N°14), que ligan a La Plata con Buenos Aires, y enlazan una serie de localidades hoy convertidas en áreas de residencia permanente. Se produce así un proceso de conurbación que llega hasta el límite del Partido, en donde la construcción de la Autopista Buenos Aires- La Plata ha desempeñado un papel relevante. En este sector es posible diferenciar, un eje en consolidación, uno en expansión y otro de creación de suelo urbano, generándose asimismo tres franjas de crecimiento demográfico y valorización inmobiliaria, decreciente a medida que nos alejamos de los subcentros de City Bell, Villa Elisa y Gonnet.

En términos generales, puede decirse que los asentamientos informales del Partido, se asientan predominantemente sobre terrenos privados ajenos (39%), terrenos de propiedad mixta -tierras fiscales y de carácter privado, propio o ajeno- (36%) y terrenos fiscales (25%) 216. En relación a éstos últimos, la mayor porción de terrenos comprende antiguos ramales ferroviarios (ramal a Lisandro Olmos sobre el eje de la Calle 52; el ramal

que conectaba La Plata con Hernández, Melchor Romero y Abasto; el ex provincial a Avellaneda - La Cumbre, Joaquín Gorina, Arturo Seguí; y el ramal del Roca a Pipinas por Rufino de Elizalde, Puente de Fierro y Arana (Un Techo para mi país, 2009)

Asimismo, al interior del eje Noroeste, pero en dirección al sur del Partido, las Delegaciones de Gorina, Hernández y Arturo Seguí presentan un crecimiento poblacional en el período considerado del 34% (resultante del promedio ponderado de la variación poblacional de cada delegación). A diferencia del primer sector, caracterizado por un proceso de consolidación urbana, estas últimas delegaciones se encontrarían atravesando un proceso de expansión. Esta situación permitiría explicar el porcentaje más elevado de crecimiento que le corresponde a este último sector en comparación con el primero de los sectores analizados.

Además, existe una gran cantidad de centros comunales con una proporción de niños menores a 14 años por encima de la existente a nivel partido (23%), entre los cuales se destacan: **Arturo Seguí 33% de su población menor a 14 años**, Abasto, Hernández, Gorina y Etcheverry con un 32%, Melchor Romero 35% y El Peligro 36%. En contrario, el casco urbano sobresale por tener una población relativamente más vieja, al evidenciar que solamente el 14% de sus integrantes son menores a 14 años

Los problemas del menor en esta población, es la que nos interesa atacar.

La Plata. Población por edad en grandes grupos según Centro Comunal. Año 2001. Estructura porcentual.

Centros Comunales	Población total	Grupo de edad		
		0-14	15-65	65 y más
Provincia de Buenos Aires	100%	27%	63%	11%
La Plata	100%	23%	65%	12%
Casco	100%	14%	68%	17%
Villa Elvira	100%	27%	64%	9%
Los Hornos	100%	28%	63%	10%
San Carlos	100%	28%	63%	8%
Tolosa	100%	24%	63%	13%
City Bell	100%	27%	63%	10%
San Lorenzo	100%	30%	62%	8%
Manuel B. Gonnert	100%	24%	66%	9%
Melchor Romero	100%	35%	61%	5%
Villa Elisa	100%	26%	64%	11%
Lisandro Olmos	100%	27%	69%	5%
Ringuelet	100%	24%	64%	12%
Abasto	100%	32%	61%	7%
Hernández	100%	32%	62%	6%
Arturo Seguí	100%	33%	61%	6%
Gorina	100%	32%	62%	6%
Etcheverry	100%	32%	61%	7%
El Peligro	100%	36%	58%	5%
Isla M. García	100%	29%	69%	1%

Fuente: elaborado en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Según los datos del Censo del 2001, los mayores a 3 años del partido de La Plata, el 3% nunca asistió a algún establecimiento educativo, otro 35% lo hacía habitualmente en el año 2001, mientras que el 62% restante asistió con anterioridad. Entre los que asisten, los niveles iniciales (preescolar y primaria) abarcan al 47% de las personas mayores a tres años, el nivel intermedio alcanza un 24%, mientras que el superior (terciario y universitario) agrupa al 29% restante. Tomando los anteriores niveles para el promedio del partido como base, y examinando lo acontecido con los centros comunales, se observa que quienes nunca asistieron a percibir algún tipo de educación superan en 13 de los 19 centros comunales el 3%, siendo Melchor Romero donde se evidencia el mayor porcentaje (el 10% de la población mayor a tres años que habita en el barrio nunca asistió a un establecimiento educativo). En el otro extremo, el Casco presenta los menores niveles con solamente un 1%. Arturo Seguí, también está entre los peores índices con el 2,9%.

La Plata. Población mayor de 10 años por sabe o no leer y escribir según centro comunal. Año 2001.

Centros Comunales	Población mayor a 10 años	Sabe leer y escribir	No sabe leer y escribir
Provincia de Buenos Aires	11.400.404	98,4%	1,6%
La Plata	485.572	98,8%	1,2%
Casco Urbano	169.195	99,7%	0,3%
Gonnet	19.444	99,5%	0,5%
Ringuelet	11.316	99,2%	0,8%
Hernández	4.976	99,3%	0,7%
Tolosa	35.159	99,2%	0,8%
City Bell	26.903	98,8%	1,2%
Villa Elisa	16.321	98,7%	1,3%
San Carlos	35.127	98,5%	1,5%
Los Hornos	44.284	98,5%	1,5%
San Lorenzo	24.151	98,3%	1,7%
Villa Elvira	48.695	98,5%	1,5%
Isla M. García	118	98,3%	1,7%
Gorina	4.354	97,9%	2,1%
El Peligro	1.367	96,5%	3,5%
Etcheverry	2.302	97,2%	2,8%
Arturo Seguí	4.767	97,1%	2,9%
Lisandro Olmos	14.681	96,9%	3,1%
Abasto	5.294	96,9%	3,1%
Melchor Romero	17.118	94,3%	5,7%

Fuente: elaborado en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

En términos de educación inicial y secundaria prácticamente todos los centros comunales superan el promedio comunal, con excepción de lo acontecido en el Casco urbano, Lisandro Olmos (en el nivel preescolar) y El Peligro (nivel secundario). La razón fundamental por la cual el Casco evidencia los menores porcentajes en estos niveles radica en la estructura etaria de su población. Por el contrario, en términos de asistencia a establecimientos terciarios el Casco junto a Gonnet y Ringuelet son los centros con mayor proporción de individuos; siendo la primera zona además donde reside el 67% de los

estudiantes universitarios del partido, lo cual implica que evidencie la mayor proporción de personas que asisten a establecimientos de dicho nivel educativo (17%). Otros centros comunales con cierta importancia de estudiantes universitarios son los ubicados al noroeste del casco (específicamente Tolosa, Ringuelet, Gonnet y City Bell) donde los mismos representan entre 6% y 8% de la respectiva población mayor a 3 años, mientras que en Arturo Seguí, es apenas del 2%.

La Plata. Porcentaje de la población mayor a 3 años que asiste a algún establecimiento educativo por nivel según centro comunal. Año 2001.

Centros Comunales	Nunca Asistió	Asiste a ...					Total Asiste
		... Preescolar	... Primaria	... Secundaria	... Terciario	... Universitario	
La Plata	3%	4%	12%	8%	2%	9%	35%
Casco Urbano	1%	3%	7%	6%	2%	17%	36%
Gonnet	2%	5%	13%	10%	2%	8%	38%
Ringuelet	2%	5%	12%	9%	2%	6%	34%
Hernández	3%	7%	17%	10%	1%	4%	38%
Tolosa	3%	5%	12%	9%	2%	6%	34%
City Bell	3%	5%	14%	9%	1%	6%	36%
Villa Elisa	3%	5%	13%	9%	2%	5%	34%
San Carlos	4%	5%	15%	10%	1%	4%	35%
Los Hornos	4%	5%	15%	10%	1%	3%	35%
San Lorenzo	5%	5%	16%	9%	1%	3%	36%
Villa Elvira	4%	5%	14%	9%	2%	4%	35%
Isla M. García	5%	5%	15%	17%	1%	0%	39%
Gorina	3%	7%	18%	10%	1%	2%	37%
El Peligro	9%	5%	19%	7%	1%	1%	32%
Etcheverry	7%	5%	18%	9%	1%	2%	35%
Arturo Seguí	6%	7%	19%	9%	1%	2%	37%
Lisandro Olmos	5%	4%	16%	9%	1%	2%	33%
Abasto	7%	6%	19%	10%	1%	2%	37%
Melchor Romero	10%	5%	20%	9%	1%	1%	35%

Fuente: elaborado en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Entre el 62% de la población mayor a tres años de La Plata que asistió a algún establecimiento educativo, la mayor parte (44%) lo hizo hasta el nivel intermedio (pudiendo o no haber completado sus estudios) mientras que un 17% lo hizo hasta el nivel superior, de los cuales el 69% completó sus estudios. En A. Seguí, el 57% de la población no asiste pero asistió a un establecimiento educativo.

La Plata. Porcentaje de la población mayor a 3 años que no asiste pero asistió a algún establecimiento educativo por nivel según centro comunal. Año 2001.

Centros Comunales	No asiste pero asistió a ...				Total no asiste pero asistió
	... Inicial	... Secundaria	... Terciario	... Universitario	
La Plata	23%	21%	5%	12%	62%
Casco Urbano	15%	20%	7%	21%	63%
Gonnet	14%	20%	6%	20%	60%
Ringuelet	24%	24%	5%	11%	64%
Hernández	26%	22%	4%	7%	59%
Tolosa	24%	24%	5%	11%	64%
City Bell	20%	20%	6%	16%	61%
Villa Elisa	24%	24%	5%	10%	63%
San Carlos	29%	23%	4%	5%	61%
Los Hornos	30%	23%	4%	5%	62%
San Lorenzo	30%	22%	3%	4%	60%
Villa Elvira	29%	23%	4%	5%	61%
Isla M. García	29%	24%	1%	1%	56%
Gorina	30%	21%	2%	6%	59%
El Peligro	41%	14%	2%	2%	58%
Etcheverry	39%	15%	2%	3%	58%
Arturo Seguí	30%	20%	3%	4%	57%
Lisandro Olmos	39%	20%	2%	2%	62%
Abasto	35%	17%	2%	3%	56%
Melchor Romero	35%	16%	1%	2%	55%

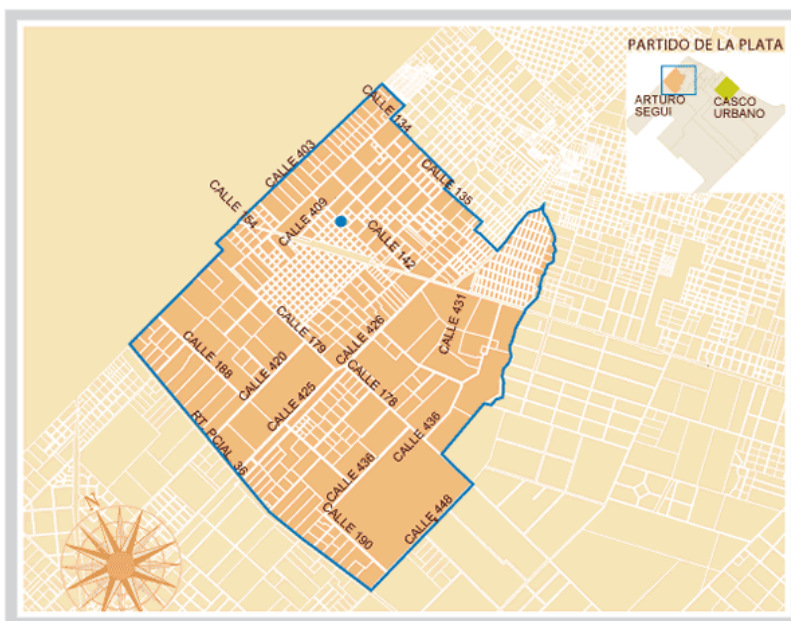
Fuente: elaborado en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

3.2. La localidad de Arturo Seguí. Composición urbana e instituciones.

Como surgen de los datos provistos por la Municipalidad de e La Plata, la localidad de Arturo Seguí se halla situada 17,5 km al noroeste del casco urbano fundacional de la ciudad de La Plata y al sudoeste de la localidad de Villa Elisa. Se asienta sobre el sector denominado de "alta terraza", correspondiente a las Lomas de Ensenada. El área, con una suave pendiente en dirección sudoeste-noroeste, presenta alturas del orden de los 30 metros, lo cual define a la localidad como una de las de mayor altura relativa en el Partido.

Sus condiciones naturales son aptas para el asentamiento poblacional ya que no presenta espacios bajo riesgo de inundación o anegamiento, excepto en las proximidades de los causes de los Arroyos San Juan y Carnaval. De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, la localidad de Arturo Seguí cuenta con 6.115 habitantes.

El origen de la localidad y las características generales del tejido residencial están relacionadas con la estación del F.C. Gral. Belgrano, actualmente sin actividad, en torno a la cual se conforma una trama de aproximadamente 140 manzanas. El tejido residencial se encuentra casi totalmente consolidado en la zona céntrica y dispersa hacia la periferia de la localidad.



Fuente: www.laplata.gov.ar

El uso predominante en el sector céntrico de la localidad, es el residencial, sobre el que se distribuye de manera semi-concentrada el uso comercial.

En el sector periférico de la localidad se identifican explotaciones de actividad primaria intensiva que se van replegando ante el avance del uso residencial mencionado. La trama urbana se encuentra dividida en dos sectores por los terrenos del ferrocarril, los que funcionan como la barrera urbana más importantes de la localidad. Esta barrera se materializa tanto en los terrenos de la estación como en el terraplén que se desarrolla a partir de la calle Entre Ríos hasta el Arroyo San Juan.

Sin embargo, en la localidad no aparecen ni empresas ni comercios de tamaño mediano o grande, siendo ellos de tamaño pequeño y familiar.

Como espacios de apropiación social se identifican los terrenos del Ferrocarril Gral. Belgrano, que se encuentran frente a la estación, los cuales han sido recuperados funcionalmente para el uso público. En éste ámbito se localiza una plaza con juegos infantiles, así como el predio de actividades de la Comisión de fútbol infantil. Su proximidad respecto de la Sociedad de Fomento y la Escuela Media N° 17, refuerzan su característica de espacio convocante a nivel local.

Con referencia al equipamiento social, la localidad cuenta con la Escuela N°32, y la Escuela Polimodal N°7, el Centro de Salud (N° 11), y la Sociedad de Fomento. A esto se le el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil "Dra. Lydia Coriat" (CeAT) N°1, el cual es un colegio de estimulación temprana ubicada en 409 entre 147 y 148. En el año 2011, se inauguró la Escuela Primaria "Sagrado Corazón de María". En el año 2012, se inauguró la Escuela Pedagógica "Las Algarrobas" que funciona en 411 entre 151 y 153 de A. Seguí.

Con respecto a la dotación de servicios de infraestructura, la localidad está provista únicamente de energía eléctrica, careciendo casi por completo de los demás servicios.

En Arturo Seguí no hay servicios bancarios.

En cuanto a la salud, cuenta como mencionáramos con un único centro de atención primaria.

En Villa Elisa funciona una Clínica Privada, San José, la cual posee internación para adultos, sala de maternidad y atención a pacientes pediátricos. Esta clínica es utilizada

frecuentemente por los vecinos de Arturo Seguí, aquellos que cuentan con obra social, IOMA o PAMI. El resto de la población carente de obra social recurre al Hospital, siendo los más frecuentados el San Roque de Gonnet y el de Niños Sor María Ludovica de La Plata

Existen también desde hace un par de años algunos consultorios asociados, que ofrecen atención odontológica, psicológica, entre otras especialidades de modalidad privada.

3.3. El menor como población objetivo

Tanto en la etapa anterior como en la presente, se apuntó al menor como población objetivo. El concepto de menor abarca una etapa social y evolutiva amplia en la que hay una gran dependencia de los adultos. Sin embargo, no es lo mismo utilizar el término menor para referirnos a un niño o una niña de entre 0 y 6 años que para un o una adolescente de entre 14 y 18. Como sabemos, durante la etapa de minoridad tienen lugar, de forma primordial, los procesos de educación y socialización mediante los cuales los menores adquieren las principales habilidades y destrezas para la vida. Del desarrollo de estos procesos, dependerá en buena medida la forma que adopte la vida de los menores y su sistema de socialización para el futuro.

Por ello, el trabajo apunta a encarar los problemas de aprendizaje de los niños en edad escolar. Se apunta a niños sin problemas psicológicos (personalidad normal), con trastornos ligados al medio socio-cultural desfavorecido en el cual viven o a otras circunstancias medio ambientales, o niños cuyo estilo de desarrollo no se ajusta - coyuntural o estructuralmente- al de su grupo de edad. En ambos casos se parte de la base de que el tratamiento es también pedagógico y sicopedagógico, aunque no se descartan mecanismos de apoyo psicológico. Serán considerados naturalmente los problemas afectivos, pero no se apunta a otros trastornos más complejos. El fenómeno educativo entonces puede ser leído desde diferentes discursos (psicología, pedagogía, sociología, antropología, historia, etc.). Y desde donde se piense la problemática determinará el tipo de abordaje. Que un niño o un adulto presenten dificultades en el aprender puede llevar a rápidas y erráticas soluciones, tales como “expulsar” de una u otra manera, a todos aquellos que marcan las fisuras de un sistema dado. Por ejemplo separando de los sistemas educativos formales a aquellas personas etiquetadas como

problemáticas, con un comportamiento diferente del esperado o con una toma de conocimientos inferior, superior, o desigual a la media estadística.

El trabajo seguirá realizándose en la localidad de Arturo Seguí en el partido de La Plata. Allí se renovaron vínculos y convenios con la Escuela N°32 y otras instituciones intervinientes, ya que la experiencia resultó enriquecedora y ya se han establecido los lazos necesarios para su continuidad. Solo es necesario ese pequeño empujón de la autofinanciación, y es donde se busca solucionar las falencias.

Capítulo 4. Relanzamiento del trabajo a nivel institucional.

4.1. Talleres de evaluación y relanzamiento

Durante los primeros meses se realizó una reunión con la Escuela Nro. 32 de la localidad de Arturo Segui, con la cual se volvió a firmar convenios para la continuidad del proyecto (ver **Anexo 1**).

Asimismo, se vienen llevando a cabo talleres de manera regular para analizar la primera etapa del proyecto, pero también la actual, realizando un seguimiento frecuente de las acciones y trabajos de nuestro equipo de trabajo

El compromiso asumido con la comunidad implica por una parte la participación de muchos actores en el proceso de diagnóstico, planificación y ejecución del proyecto, y por otra el fortalecimiento de la organización social de modo que se constituyan en interlocutores válidos y con poder suficiente para convertirse en parte activa en la planificación e implementación de las estrategias de salud y de educación.

De acuerdo al alcance del proyecto y las decisiones del equipo de trabajo se pueden realizar dos tipos de diagnóstico:

Pasivo: El equipo de trabajo observa la comunidad, la analiza como un objeto de estudio según sus propios criterios y toma decisiones sobre sus necesidades prioritarias y los caminos para resolverlas. En este tipo de diagnóstico, los destinatarios son fuente de información, pero no participan en la definición de las prioridades.

Participativo: En este caso se involucra a los destinatarios del proyecto para que, además de brindar información, aporten ideas y diseñen soluciones. La comunidad aquí junto al equipo de trabajo, toma un rol protagónico, se apropia del proyecto y favorece su sustentabilidad a largo plazo.

Este camino participativo es que claramente se ha optado, y se han escuchado diferentes voces en los talleres realizados.

Para nosotros, el taller implica un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no

desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta. El trabajo tiende a la interdisciplinariedad y posee un enfoque sistémico, lo que significa que la realidad no se presenta fragmentada.

La utilización de este método tiene como cometido dar respuesta a preguntas planteadas en las consignas de nuestro trabajo en la región, teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros del grupo, para llegar a una toma de decisiones colectiva.

Por ello, los talleres fueron de carácter reflexivo en pequeños grupos, basado en preguntas, anotaciones, contrastación de opiniones, etc. para asegurar la recolección de las ideas y propuestas de las distintas posiciones y luego la devolución para encontrar diferentes soluciones y nuevas propuestas de continuidad y solvencia del proyecto.

Según Gibb (1996), para desarrollar adecuadamente este tipo de taller, se deben considerar una serie de aspectos, a saber:

- 1) La creación de un ambiente físico conducente a la resolución de problemas. Ese ambiente físico debe permitir una máxima base de experiencias y suficientemente reducido como para permitir una gran participación y un mínimo de intimidación. El ambiente ha de ser informal pero conviene evitar cualquier motivo de distracción. Por otra parte, se deben considerar aspectos tales como calefacción, iluminación y ventilación, así como conviene también disponer de mesas para que los integrantes puedan escribir. Hay que tomar en cuenta que muchas de las barreras que se interponen a la comunicación son emocionales e interpersonales.

- 2) La reducción de tensiones interpersonales que suelen surgir de las situaciones de grupo. Las situaciones interpersonales amistosas reducen la intimidación. La forma en que se reacciona frente a la intimidación puede adoptar diversas expresiones: la proyección de culpa sobre los otros, menosprecio de algunos de los miembros generalizaciones abusivas e injustas, comentarios negativos sobre los organizadores o autoridades.

- 3) Es necesario que el establecimiento de acuerdos sobre procedimientos y metodologías a desarrollar que tiendan a la resolución de problemas.

4) La libertad del grupo para establecer sus propias ideas en pos del objetivo y tomar las decisiones correctas.

5) La enseñanza de habilidades adecuadas para la adopción de decisiones.

A partir de los objetivos establecidos para el taller y de la conformación del grupo y características de los participantes, se prepara:

- La tarea semanal. Actividad a realizar de acuerdo a los objetivos previamente estipulados.
- La organización de los grupos de trabajo. De los cuales deben responsabilizarse de su parte del trabajo semanal, el cuál debe ser desarrollado en los talleres semanales.
- Los materiales de apoyo. En base al trabajo realizado y a realizar, se requieren materiales escritos, audiovisuales, etc.
- Las técnicas de trabajo grupal e individual apropiadas para cada actividad.

Al final de cada presentación de actividades realizadas durante la semana en el taller, se evalúa la tarea realizada mediante las técnicas que se consideren más adecuadas para el objetivo perseguido (planillas, opiniones orales o escritas, etc.) sin desmedro de las evaluaciones que se deseen realizar durante el desarrollo del taller, y se plantean los objetivos semanales. Encaramos la participación y la organización como proceso, pensado a la comunicación también como un proceso interactivo.

En este sentido, es importante resaltar que a los talleres suelen concurrir sistemáticamente parte del equipo de orientadores educacionales de la Escuela 32, entre ellas la psicopedagoga Lucía Cavallo, y la orientadora social Mariana Saller.

Con las mismas se mantiene una comunicación muy fluida y amena, donde ellas tratan de explicar las nuevas derivaciones que han realizado hacia la Red y los motivos, brindando datos de las familias y de los niños en cuestión, para ser abordados desde nuestro equipo interdisciplinario.

La Directora de la Escuela N°32, Marcela Maida, es otra de las asiduas participantes, la cual por lo general, suele indicarnos diferentes preocupaciones y observaciones que nota en el comportamiento de los niños, e incluso ha llegado a solicitarnos que se la mantenga al corriente de la evolución de los niños, e incluso ha solicitado algún informe particular en relación a niños con pedido de integración. Sin embargo, estas dudas suelen evacuarse durante el mismo taller.

Como se mencionó anteriormente, la comunicación es una herramienta muy necesaria para estos casos, resultando muy eficaz y positiva no solo para recibir nuevos casos de población asistente a nuestros servicios, sino también para establecer lazos de continuidad en el tratamiento. En uno de los talleres con el equipo de orientadores mencionado, surgió la propuesta de mantenernos informados permanentemente en relación a aquellos casos de niños más comprometidos social y emocionalmente, y de este acuerdo resulta entonces que tras “dos faltas sin justificar a la Red” anunciamos al equipo de la ausencia y/o abandono del niño al tratamiento. Tras lo cual, ellos se encargan de investigar la causa de ausentismo. Sugiriéndoles nuevamente a la familia del niño que se acerque a continuar el tratamiento iniciado en la Red.

Esta dinámica ha tenido excelentes resultados, ya que al trabajar en conjunto entre las instituciones, el niño resulta beneficiado y no discontinúa el tratamiento, pudiendo el equipo interdisciplinario continuar con su seguimiento y promoviendo su desarrollo.

Respecto de la escuela Las Algarrobas, en los encuentros se conviene la misma dinámica establecida con el equipo de orientación de la Escuela 32. Las docentes que concurren a las charlas de equipo son en general Astrid Cribellati, Paula Ferreyra y Teresa Di Rocco. La trabajadora Social, María Mercedes Morano también asiste a las reuniones mencionadas. Esta es una de las personas con mayor actividad dentro de la Red, ya que por ejemplo es a través de su accionar que se enlazan los pedidos de audiometrías tonales por ejemplo desde la Red local, hacia el Hospital de Gonnet o el Instituto Próvolo, donde también se realizan estos estudios gratuitamente.

La Fonoaudióloga del CEAT, Eleonora Espora mantiene estrecho vínculo interesándose por la evolución y asistencia de la población que ha derivado su institución, y participando aunque no de manera constante, de nuestros talleres.

Con las docentes del Jardín de Infantes 928 en especial de sala de cinco Jimena San Juan y Noelia Herrera sostenemos la misma mecánica de intercambios de información, orientación de acción y asiduidad en los talleres.

4.2. La interacción social en los grupos

Para que exista participación comunitaria las personas deben conocerse y reconocerse entre sí como miembros de la misma comunidad, reconocer la existencia de necesidades

similares, mantener ciertos vínculos a lo largo del tiempo y compartir una meta u objetivo común vinculado a su participación en cuestiones que hacen a la salud de toda la comunidad.

La participación en nuestro proyecto se da a través de la pertenencia del grupo de Red Local formado por actores de la propia comunidad en cuestión.

Las motivaciones que llevan a los sujetos a participar en este tipo de actividades / grupos son esencialmente de dos tipos: necesidades prácticas, que son aquellas que explícitamente impulsan a las personas a integrarse (discutir una situación conflictiva, producir un mensaje, crear un conocimiento, prevenir una enfermedad, resolver una tarea, consultar la opinión de otros, etc.) y otras que también deben satisfacerse para que la meta sea realmente alcanzada y que llamamos necesidades humanas o personales (comunicarse, integrarse, sentirse escuchado, comprendido, valorado, etc.).

Los integrantes de la comunidad que responden a una convocatoria y/o que se autoconvocan para unirse en cuestiones que involucran a la educación de las personas y de la comunidad, se acercan con ciertas necesidades, deseos y expectativas que espera sean satisfechos a través de su participación. Cada uno de ellos trae al encuentro con los otros y a la situación grupal, su historia particular y personal.

En el encuentro con los otros que se producen en el inicio de toda actividad compartida, los sujetos sienten una mezcla de curiosidad, ansiedad y temor provocados por el desconocimiento de los otros, de los modos de comunicarse, de las reglas que se establecerán y también por el escaso conocimiento de las metas y de los medios para alcanzarlas. Es decir, las necesidades prácticas que acercan a los individuos al grupo aparecen entremezcladas desde el inicio con necesidades personales ligadas a la vida emocional de los integrantes. Por ello, durante el desarrollo de toda tarea compartida, es deseable que las necesidades tanto prácticas como personales sean tenidas en cuenta. Como resultado de este tipo de encuentro entre personas para realizar una tarea, se desarrolla el sentido de pertenencia de cada participante.

Cuando un conjunto de personas se encuentran en un tiempo y espacio para resolver una tarea en común se producen y despliegan distintos fenómenos: se generan procesos de comunicación, se despliegan roles en la interacción, surgen liderazgos y se atraviesan en conjunto diferentes climas y momentos mientras se realiza y/o procesa la tarea propuesta.

Capítulo 5. Apoyos institucionales y búsqueda de financiamiento

5.1. El apoyo de las instituciones locales

Como quedó detallado anteriormente, la oferta educativa pública de Arturo Seguí es de seis instituciones educativas, el Jardín N° 928, la EGB N°32, y la Escuela Polimodal N°7. Estas últimas dos, se encuentran sobre la misma manzana. En el año 2011, se inauguró la Escuela Primaria "Sagrado Corazón de María". En el año 2012, se inauguró la Escuela Pedagógica "Las Algarrobas" que funciona en 411 entre 151 y 153 de A. Seguí. Las Algarrobas es la única escuela pública pedagógica del lugar y se estima que la matrícula ronda los 150 alumnos.

Además cuenta con el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil "Dra. Lydia Coriat" (CeAT) N°1, el cual es un centro de estimulación temprana ubicada en 409 entre 147 y 148. Allí se busca que los chicos en situaciones de riesgo biológico, psicológico y socio-ambiental egresen de la experiencia y se incorporen, en las mejores condiciones posibles, a los sistemas educativos oficiales. En esta sede educativa llegan bebés y niños con diversos grados de Síndrome de Down, parálisis cerebrales, autismo y lo que constituye el 40 por ciento de la matrícula: chicos cuyo desarrollo cognitivo está en peligro no por padecer patologías biológicas sino porque su entorno social lo limita en recursos y, se sabe, el aprendizaje va de la mano también de los factores ambientales.

En cuanto a la salud, hay un Centro de Salud N° 11 (CAP) en la Calle 143 y 414 bis de Arturo Seguí cuyo responsable es el Dr. Alberto Stefanizzi, y tiene en Villa Elisa una clínica privada. Además cuenta con el Centro de Adultos "Amistad compartida", y la Biblioteca Popular "Mafalda y Libertad". Por último, cuenta con un club de fútbol, la actividad que mayor participación popular genera. Salvo excepciones, no trasciende el objetivo deportivo incorporando otras tareas de importancia social, ni toma posición en cuestiones barriales. También está la sociedad de fomento, con poco movimiento históricamente. Por suerte, y gracias a sucesivos pedidos realizados desde la Red, este año tuvo mucho movimiento. Se logró que incorporaran varios deportes nuevos para los chicos, tales como básquet, telas, etc., generando que muchos niños dispensen horas en

este tipo de actividades. Estas, son las únicas instituciones que tienen proximidad con la gente.

Al identificar el problema relacionado a las áreas salud-educación, comenzamos el camino de la atención del déficit de aprendizaje en los niños y familias que solicitaban demanda de atención.

La oferta de profesionales abocados a estas temáticas dentro del área del residente descomprime notoriamente la demanda de las mismas terapias en el segundo nivel de atención como mencionáramos anteriormente.

Durante el inicio hasta la actualidad hemos recibido derivaciones de casos para la atención por parte de nuestro equipo, no sólo de escuelas del periurbano sino que se ha ampliado la red de derivaciones. Actualmente recibimos casos derivados desde el Hospital de Niños de la ciudad de La Plata, April, Hospital Noel Sbarra, y Elina de la Serna.

La Escuela Las Algarrobas ha derivado y deriva desde el inicio de Red Local gran cantidad casos de niños y familias para consulta y asesoramiento. De igual modo la Escuela 32 de Arturo Seguí, el Centro de Atención Primaria de la Salud, a través de la función comprometida de la Trabajadora Social y la Psicóloga del centro.

El centro de Estimulación Temprana del barrio, continúa derivándonos niños /as con diversas situaciones en relación al neurodesarrollo esperado para la edad, para seguimiento y acompañamiento durante el ingreso al jardín de infantes, manteniendo continua comunicación con los profesionales de nuestro equipo de modo de fortalecer y favorecer la situación del niño -niña que ingresa a sala de tres.

Se ha establecido un importante trabajo en red con todas las instituciones locales, y actualmente también recibimos algunas derivaciones de instituciones cercanas a Arturo Seguí, como El Rincón y Villa Elisa.

Esto denota la importancia del trabajo realizado, los vínculos establecidos y el compromiso profesional asumido por todos los integrantes del equipo de Red Local. La demanda creciente que se manifiesta es innegable, la cual deja entrever la oportunidad para continuar con proyectos de esta índole en los territorios con vulnerabilidad.

5.2. Algunas propuestas que surgen de los talleres semanales

Si algo quedó claro en los sucesivos talleres que se realizaron, es que la comunicación es un proceso que tiene su propia especificidad, que la distingue de la información cuyos objetivos son puntuales e inmediatos. En la perspectiva de la participación comunitaria, es fundamental diferenciar las acciones de difusión de la información relativa a la problemática de salud, de las de educación, que es imprescindible emprender en la tarea de estimular un definitivo crecimiento de la conciencia popular sobre el tema. Difusión de la información y comunicación educativa no son excluyentes, sino actividades complementarias en el trabajo comunicacional, de tal modo que las acciones que tiendan a privilegiar la primera sobre la segunda adolecerán de las limitaciones que se han constatado en años recientes en el marco de los programas y campañas de salud.

Esta cuestión comunicacional se entiende como clave para el financiamiento y relanzamiento del proyecto. Esto generó cambios sustanciales para el campo de la comunicación en las organizaciones como la nuestra y en las comunidades involucradas para este tipo de iniciativas de desarrollo. De uno de los primeros talleres, se consensuó que la comunicación ha dejado de ser un “instrumento al servicio de”, para convertirse en una “dimensión estratégica” del desarrollo del proyecto.

Como explican Uranga y Bruno (2001), cualquier líder político, social o religioso sabe que sus acciones no producirán cambios sostenidos ni se mantendrán en el largo plazo si éstas no se dan en un clima cultural apropiado que recree, sostenga y le dé sentido a ese proceso. Sólo por mencionar un ejemplo, quienes trabajan con niño de bajos recursos saben que su cotidianeidad está atravesado por una opinión pública que, en muchos casos, los estigmatiza y criminaliza, que les tiene miedo y pide para ellos penas más duras.

Es por eso, que de los talleres, se ha pensado que se debe propagar el trabajo cotidiano sin quedarse solo en el barrio y extenderlo públicamente a los espacios de encuentro con otras organizaciones sociales, a los programas y servicios públicos dirigidos a esos niños, a los decisores políticos, a la academia y a los medios de comunicación. Porque si todos ellos se apropian de la iniciativa y la hacen suya, la tarea de continuidad y financiamiento seguro llegará a buen puerto.

Asimismo, dentro del marco de estos talleres que hemos realizado y de los cuales participaron docentes, queda clara la gran preocupación que les genera el aumento de problemas relacionados con la violencia, conducta, entre otros. Dificultades a las que el resto de las instituciones de la localidad, tampoco escapan. En general hemos observado que, los docentes se ven enfrentados a trabajar con conflictos que muchas veces los superan.

A su vez, de la interacción con actores claves dentro del ámbito de actuación, se propuso enviar cartas a diferentes organismos públicos, empresas privadas, fundaciones y sitios que brindan apoyo económico, para posteriormente consensuar entrevistas personales, presentándoles una carpeta con nuestras referencias, actuación en la Escuela N°32 de Arturo Seguí, y los primeros resultados que se obtuvieron, para posteriormente, explicarles la necesidad de financiamiento.

5.3. La mesa de encuentro y la convocatoria hacia la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento

Con la propuesta de orientación y tratamiento de esta franja de niños/familias que no tenían dónde acudir para dar contención a la problemática planteada, se disminuye considerablemente el número de población infantil que queda confinada inevitablemente a recurrir al segundo nivel de atención, donde tampoco encuentran respuesta pronta, debido a la conocida sobrecarga del sistema.

La ejecución del programa ha demostrado resultados satisfactorios en el abordaje de las dificultades del aprendizaje de muchos niños de la comunidad que viven en condiciones de vulnerabilidad social y no cuentan con posibilidades de acceder a la atención de Psicología Infantil, Psicopedagogía, Fonoaudiología, servicios que ofrece el Equipo de Profesionales en su localidad, en cercanía a sus domicilios, hecho importante a la hora de establecer y sostener continuidad en los tratamientos.

Si debemos hablar de “resultados” en los usuarios del proyecto red local, aseveramos que son satisfactorios. Tanto los que asisten a las terapias propuestas como los integrantes de las diferentes instituciones manifiestan su conformidad.

La Red Local desde la mesa llamada “De las Instituciones” (mesa de encuentro de carácter mensual, en donde se reúnen los actores destacados y comprometidos de cada

institución local) se decide armar una nota avalada y firmada por todos, para presentar en diversas fuentes de posibles financiación para lograr la continuidad del proyecto en la zona.

Cabe recordar que precisamente en esta misma mesa de encuentros, es en dónde por los inicios de la red se entrevistaron a estos actores, y desde allí comenzamos a idear la formulación de las soluciones al problema central planteado. Una situación más que beneficiosa para esta comunidad es el estrecho vínculo que mantienen los integrantes representes de la mayoría de las instituciones locales, donde todos conocen las necesidades y el trabajo aportado desde cada organismo.

La confianza es uno de los valores fundamentales depositados en todos nosotros desde un comienzo.

Hoy a la confianza, se le suma la trayectoria recorrida, hecho innegable y productivo por demás.

Retomando la cuestión mencionada acerca de la nota es más que elocuente en lo referido al concepto del trabajo que el equipo de red local ha venido desempeñando desde el 2013 (ver **Anexo 3** de la nota con firmas).

Y eso nos llena de orgullo, porque se plantea una conjunción de emociones, de trabajo en conjunto de diferentes actores, de instituciones conectadas, hilando fino en las cuestiones que hacen al desarrollo de los chicos y de sus familias. Y creemos que nuestro nombre del proyecto, “Red Local de Apoyo Comunitario”, nunca estuvo tan cerca a lo que estamos palpando actualmente, una verdadera red de comunicaciones entre las personas.

En el caso de Arturo Seguí se planteó el trabajo con las instituciones escolares, de salud, etc. Pero sigue siendo difícil aún encontrar nuevas instituciones públicas o privadas que pudieran ayudar en esta localidad, y posiblemente fue y es, una de las grandes amenazas que cuenta el proyecto, pero también es un desafío. En este sentido, fueron propuestas y enviadas cartas a la Fundación Telefónica, Wall Mart, Fundación YPF, Fundación Telefónica, Fundación Banco Provincia, y Unicef.

5.4. Los resultados de las entrevistas a informantes claves y a distintas instituciones en búsqueda de nuevos ámbitos de financiación

En base al programa llamado “Municipios que Marcan Rumbo”, se realizó una entrevista con una referente del programa en Berazategui que sugirió acudir a Nación en búsqueda de apoyo económico, ya que es un programa Nacional, con bajada a cada centro de salud, y desde allí se opera en distintos ámbitos.

Por otro lado, a finales de abril, se tuvo una entrevista con el Secretario de Salud y Medicina Social del Municipio de La Plata. Tras la presentación del proyecto, el Secretario de Salud del Municipio reconoció la importancia del mismo en el periurbano de la ciudad de La Plata, pero nos manifestó que el mismo no podía ser considerado como actividad propuesta para funcionar (por ejemplo dentro un Centro de Atención Primaria de la Salud), ya que no se puede asignar fondos para esta problemática en ese nivel, puesto que según su entender, pertenecen al segundo nivel de atención, o sea el Hospital.

Básicamente su pensamiento responde a que las especialidades que este proyecto aborda dentro de la red local, en los déficits de aprendizaje son especialidades que no operan en el ámbito de los centros de primeros auxilios.

A nuestro entender, parte de un grave error conceptual, ya que atención primaria de la salud, se hacen en los tres niveles de atención, y puede y debe ser abordada por todos, no solo los médicos, enfermeros, etc.; de hecho en Quilmes por ejemplo, se consideró CAPS la Subsecretaría de Transporte y Educación Vial, o un Centro de Resolución Integral a personas con uso problemático. Y más aún, en Florencio Varela es considerado CAPS un Centro Estimulación y Aprendizaje Temprano, es decir, que con criterios diferentes de aplicación, y abarcando otros espacios territoriales, cumplimos una misión similar, pero el Municipio, no lo interpreta un pedido válido.

En más de una ocasión el Municipio no contempló la inclusión de estas profesiones de la salud dentro de los CAPS, se puede citar un ejemplo cercano, como es a través del Programa Médicos Comunitarios que se insertan obstétricas, psicólogos, para el desempeño en la zona, plan regido por Nación.

En contraposición al pensamiento del Municipio, esta propuesta puede ser considerada como un CAPS tranquilamente ya que estaría en línea con la Organización Panamericana de la Salud (2005) que define que los Centros de Atención Primaria deben:

- 1) ser dirigidos a toda la población, priorizar las intervenciones costo-efectivas para la población más vulnerable y organizar redes de atención primaria;
- 2) suministrar un amplio rango de servicios y la mejor calidad de atención, basada en los recursos disponibles;
- 3) es un enfoque efectivo tanto para países desarrollados como en desarrollo;
- 4) contribuir a la igualdad en términos de indicadores;
- 5) es menos costosa y más efectiva para los individuos y la sociedad;
- 6) libera recursos para los menos favorecidos.

Es decir, que en el planteo se reconoce la necesidad de direccionar recursos hacia los sectores más vulnerables, y en ningún momento se considera a la estrategia como política o programa destinado directamente a la salud.

La existencia del marco normativo internacional de los derechos humanos establece la obligación de implementar políticas para que se den estas condiciones. Sin embargo, hay una diferencia importante entre los ideales incluidos en el marco internacional de los derechos humanos y la cotidiana realidad de las gestiones locales.

En este sentido, se tuvo entrevistas con el citado CAP de Florencio Varela para entender los mecanismos por los cuales lograron ser considerado como un tal, sin embargo sus respuestas fueron vagas, y poco concretas para las intenciones de la Red.

Por otra parte, y como se mencionó anteriormente, se coordinó junto con la Trabajadora Social María Mercedes Morano una reunión con Unicef para explicarles nuestra situación y analizar alternativas de financiamiento, pero a la fecha de confección de este informe, la misma había sido reprogramada dos veces, no pudiendo concretarse aún.

Capítulo 6. Elaboración de una propuesta de nuevos tratamientos estándar posible en función del diagnóstico de necesidades en el ámbito de Arturo Seguí.

6.1. El tratamiento base original

Si bien es prematuro responder sobre nuevos tratamientos estándar, se ha realizado un diagnóstico de las necesidades en Arturo Seguí en base a la experiencia anterior.

Según nuestro enfoque y los talleres realizados, los problemas sociales son sistémicos, y a su vez generan múltiples impactos, y si bien la existencia de la vulnerabilidad y riesgo como factores que explican problemas definidos como de socialización, entre ellos los de aprendizaje, no está ligada exclusivamente a fenómenos de pobreza o exclusión. En los países subdesarrollados esta correlación es muy fuerte y además es el fenómeno más difundido y preocupante. Y dentro de estas causas, el trabajo es una condición fundamental para que las familias accedan a los recursos de subsistencia, dispongan de capacidad de promover el desarrollo humano y puedan participar de manera activa de un proceso de desarrollo económico y de integración social. A la vez que, al mismo tiempo, el trabajo es también un factor de realización personal, tanto en la esfera social y económica, como psicológica y espiritual. Ahora bien, para que ello tenga lugar, el trabajo debe ser un factor productivo al servicio de la sociedad, a la vez que debe estar asociado a la protección y satisfacción de las capacidades humanas. Poco sirve para el desarrollo personal y social un trabajo vinculado a la ilegalidad, la explotación, la alienación y la marginalidad.

Un elemento central de estos factores de riesgo son las condiciones de los ámbitos familiares, especialmente aquellos que se encuentran en situación de pobreza y exclusión y en relación a estas condiciones aparecen otros tipos de problemas: el tráfico de niños, el trabajo infantil, el fenómeno de los “niños de la calle,” las niñas madres, la explotación sexual, etc. El tipo de carencia, y el nivel en que se presenta influyen en el desarrollo individual han sido puntualizados en los talleres del siguiente modo:

- Menores que no pudieron ir al colegio, o bien contaron con oportunidades de recibir educación, pero aun así se ausentaron.

- Menores que con frecuencia presentan déficit de atención, falta de capacidad para la concentración, no cuentan con hábitos de trabajo ni con habilidades para el desempeño de funciones que requieran de disciplina.

-Contextos de baja actividad laboral, o excesiva explotación a los menores por parte de adultos

- Menores con núcleos familiares disfuncionales.

- Infancia marcada por desatenciones, maltrato físico o psicológico, abandono por alguno o ambos progenitores, también sobreprotegidos, anulando sus potencialidades o no les han marcado límites y normas claras para un desenvolvimiento social adecuado.

- Menores procedentes de ámbitos donde se impone e interioriza un estilo de vida escasamente prosocial. Los hijos de familias inmigrantes sufren un gran cambio cultural al que les cuesta adaptarse, facilitando la vinculación con otros menores en semejante situación.

- Culturas diferentes a las admitidas mayoritariamente por la sociedad, con usos y costumbres no asumidos por la comunidad en general, que no participan en la cultura dominante, pudiendo integrarse en subculturas marginales relacionadas con delincuencia, drogas y violencia.

Para atender cada una de estas particularidades, se pondrán en práctica diferentes modelos para realizar los diagnósticos. Los mismos son:

La cuestión del desarrollo cognitivo: las capacidades cognitivas -los procesos tales como la memoria, la atención, el lenguaje, percepción, la solución de problemas o inteligencia y la planificación- involucran funciones cerebrales sofisticadas únicas. De existir un déficit, este impide que muchos niños aprendan a leer, escribir o calcular dentro de los plazos programados, y se configure un grupo muy numeroso de “escolares lentos” que con frecuencia son confundidos con retardados mentales leves o dislexias, es fundamental aunque muy difícil detectar a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje y distinguirlos de los niños cuyo rendimiento estaba originado en factores socio económicos.

Neurociencia Cognitiva: de esta manera se busca mostrar cómo las condiciones socio-ambientales modulan tanto el desempeño en tareas que requieren procesamientos cognitivos, como los patrones de activación de las redes neurales asociadas a tales desempeños. Estudios recientes sugieren que el nivel socioeconómico modula los patrones de activación cerebral en pruebas cognitivas. La Neurociencia Cognitiva se aplica en toda área en que una persona, interactuando con su ecosistema, necesite optimizar sus funciones, entre ellas el área educativa y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Resultado de esa aplicación será la posibilidad de optimizar las capacidades potenciales neurocognitivas de las personas, mejorando el aprendizaje significativo, el pensamiento superior, el pensamiento crítico, la autoestima y la construcción de valores. La Neurociencia Cognitiva permite en las personas optimizar el procesamiento de la información, desarrollar las inteligencias múltiples, el conocimiento y desarrollo de los sistemas representacionales, el desarrollo de los sistemas de memoria, la generación de significados funcionales, y el desarrollo de inteligencia emocional.

Evaluación Psicopedagógica tradicional: es una búsqueda sistemática de información con la finalidad de analizar la conducta del alumno y establecer las medidas y recursos para propiciar un avance en su desarrollo educativo. Cabe señalar que no existe un solo modelo, sino varios entre los que se destacan el: enfoque psicotécnico; el enfoque conductual; el enfoque de potencial de aprendizaje; y el enfoque del diagnóstico pedagógico.

La pedagogía social: en este planteo se constata directamente que existe una estrecha correlación entre medio sociocultural desfavorecido y las dificultades escolares, no debido sólo a las posibilidades reales de escolarización, si éstas existen, sino a la cuestión vigotskyana del contexto. Por eso a los problemas de acceso formal y económico a los estudios superiores se suma que los sectores populares fracasan mayoritariamente en los primeros años de escolaridad primaria. Con estas premisas, el enfoque de la pedagogía social encara la cuestión desde otro lugar, el problema de la educabilidad se presenta con insistencia en torno al problema del fracaso escolar masivo como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia.

Modelo psicopatológico: se apoya en la constatación de que la mayor parte de los trastornos del aprendizaje se acompañan de otros síntomas psíquicos sobre todo: los trastornos depresivos y maníacos, los trastornos de la personalidad y del comportamiento, el mutismo selectivo escolar, ciertas formas de psicosis infantil, la hiperactividad y la falta

de concentración de diversos orígenes, así como los trastornos neuróticos de ansiedad o de conversión y la fobia escolar. Así, en esta perspectiva, la dislexia es el equivalente a un síntoma neurótico (o psicótico) y el porvenir del niño depende del conjunto del cuadro clínico. En consecuencia, se trata de situar el trastorno invocado con relación a la totalidad de la organización psíquica del niño, de su personalidad entera. Por tanto, el tipo de intervención necesario deberá tener en cuenta el trastorno global y tratarlo en tanto que tal.

6.2. Los cambios de enfoque propuestos para los tratamientos.

La adaptación dinámica a las necesidades puntuales y temporales

Las dinámicas de funcionamiento en las distintas áreas terapéuticas ofrecidas desde el equipo de red local, a saber psicopedagogía, psicología, fonoaudiología han sufrido modificaciones a lo largo del tiempo.

Si bien desde el espacio siempre es tenida en cuenta la subjetividad de cada niño, y en base a ella se trabaja, se comenzó a abordar la temática individual y la temática grupal, pero en ambos casos atendiendo a la diversidad. Los niños y sus familias van rotando por las diversas terapias así por ejemplo en algunas, los niños han obtenido el alta y en otras continúan asistiendo según la modalidad que sugiera el terapeuta, semanal y/o quincenal. La renovación de niños es casi semanal, manteniéndose una base que permanecen con nosotros desde los inicios de la red, éstos precisamente son los casos más comprometidos.

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños y niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

En este sentido, además del diseño de materiales diversos teniendo en cuenta las características de los diferentes alumnos, es necesario considerar diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos (individual, pequeño o gran grupo) que permita la puesta en práctica de metodologías variadas (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa), así como la flexibilización de los grupos y tiempos. Así, por ejemplo, ¿por qué han de durar todas las sesiones lo mismo?

Sería conveniente diversificar los tiempos dependiendo del tipo de actividad, del tamaño de grupo, el nivel de los alumnos, etc.

En definitiva, se puede constatar que cualquier metodología que se planifique con la intención de atender a la diversidad tendría que ser variada en función de las capacidades, los intereses, las actitudes y la respuesta de grupo.

La flexibilidad refiere, entre otros aspectos prácticos, a la forma en que se agrupan los niños, también a la distribución espacial del aula que ha de planificarse en previsión de la diversidad de niños, posibilitando el trabajo en diferentes tipos de agrupamientos en función de nuestros objetivos.

En este sentido debimos contemplar:

- Variedad en las actividades y tareas, dando la oportunidad, en la medida de lo posible, de elegir entre ellas. Estas actividades no tienen que ser siempre las mismas ni idénticas para todos los niños, favoreciendo de este modo la diversificación.
- Diferenciación en el estudio de temas o en parte de los mismos, con distintos niveles de realización. Propiciar la realización del trabajo independiente por parte de los grupos o de cada niño para favorecer asimismo el desarrollo individual.
- Distribución de niños para trabajos en pequeños grupos, que pueden conversar sobre distintos temas permitiendo también la diversificación. Se pueden proponer actividades para su realización individual, en pequeño grupo y en gran grupo.

La dinámica vincular: bases establecidas para el desarrollo de la misma

Volviendo al tema de la dinámica vincular, se trabajó y se trabaja teniendo en cuenta a la comunidad, a la familia y a la escuela en una triada que resulta sumamente necesaria para el trabajo con los chicos.

Centros educacionales, la familia y la comunidad son las tres instituciones sociales importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación, así como para la adquisición y trasmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad.

Esta tríada resultan ser “instituciones emblemáticas”, y aún no se han encontrado espacios sustitutivos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

Si cuando la comunicación, la participación, entre otros factores, inciden en el buen funcionamiento de esta triada, surge como paliativos instituciones que facilitan, que colaboran y que auxilian a las mismas.

En un momento donde vivenciamos la proyección de ampliar las políticas sociales de desarrollo comunitario, se trata de incorporar activamente los centros educacionales a las comunidades, pues estos pueden ser divulgadores efectivos en los programas de rescate.

Se logra establecer verdaderamente el vínculo cuando se tiene un claro sentido de pertenencia por la familia, la escuela y la comunidad donde se pertenece, cuando se aprende a vivir y a respetar la diferencias.

Es por esto que un requisito indispensable para el vínculo en la triada mencionada es la comunicación y la participación: y para ello el trabajo vincular es indispensable.

Hernández Ortiz (2001) asume que el vínculo entre esta tríada como un proceso transformador dinámico, permanente e instrumental dirigido a revelar las potencialidades, dificultades, necesidades e intereses y las formas de compartimiento en las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad para un accionar conjunto en formación de la formación de la personalidad del escolar y el fortalecimiento de la función educativa de los actores y agentes de socialización desde los contenidos educativos.

El vínculo escuela , familia y comunidad es la interacción de estas tres influencias educativas en el cumplimiento de fines comunes con vistas al fortalecimiento de la función formadora y el aprovechamiento a la potencialidad del entorno desde la escuela, para la formación de la personalidad del niño. Nuestra premisa es que la escuela, la familia y la comunidad son los contextos de aprendizaje de la persona, y es el carácter recíproco de las interrelaciones lo que provoca que el elemento rector pueda intercambiarse de lugar y los diferentes roles de los contextos de actuación en los distintos contenidos educativos.

Actualmente la red como agente social, cumple en la comunidad de Arturo Segui, la tarea de la orientar a la familia y a la escuela, mediante sugerencias y el trabajo en conjunto codo a codo con los padres, los niños, las escuelas y los organismos derivantes.

Para ello nos fue imprescindible determinar las características esenciales de la población, los tipos de familia, las distintas peculiaridades de las escuelas y la comunidad en

general, teniendo en cuenta la organización del conocimiento informal de la comunidad a través de los hechos de la vida cotidiana, el estudio de las relaciones entre las estructuras que no aparecen directamente perceptibles, la concepción de la comunidad como un sistema dinámico, involucrado en constantes cambios, el conocimiento y estilización de los recursos con los que cuenta la comunidad para hacer valer el principio de aprender a aprender.

Atendiendo además a factores intervinientes tales como, la diversidad, los métodos de aprendizaje, de participación y de colaboración activa, las acciones coordinadas, interesantes y creativas y los objetivos y tareas a cumplir de cada una de las instituciones que intervienen

6.3. Un breve análisis de los alcances de la Red

En el 2013 el problema central por el cual surgió este proyecto, eran las dificultades de aprendizaje de los niños/as en etapa escolar y la ausencia de recursos humanos locales que comprendan el déficit) continúa latente.

Los indicadores de evaluación del proyecto respecto de las áreas inherentes al lenguaje, habla, cognición y emocional muestran resultados positivos durante este período trabajado, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

En este sentido, es necesario mantener en el tiempo el acompañamiento a los niños y a sus familias en el proceso iniciado en el 2013 y continuar recibiendo a otros nuevos usuarios; que de manera constante se acercan a hacer uso de los beneficios del proyecto, tomando los aportes de la red local en el transcurso del desarrollo de los mismos, y adaptarse a nuevas y mejores métodos.

Los procesos externos que favorecen al desarrollo neurobiológico son medibles a lo largo del crecimiento del niño, y en los dos años que conlleva el proyecto hasta la fecha, los rendimientos individuales y grupales son alentadores.

El enfoque de salud actual contribuye al fortalecimiento de la estrategia de Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), mejorando el acceso y la calidad de servicios prestados a nuestra población y colaborando en el cambio de modelo prestacional,

orientándolo hacia el reconocimiento de las necesidades de la población y el cuidado de la salud más que en su reparación.

Partiendo de esta perspectiva, recordemos que durante el período previo a la puesta en marcha del proyecto que fundamenta este diseño, se realizaron una serie de entrevistas con informantes clave de la región: actores involucrados con la problemática infantojuvenil de la zona.

Y es de allí que surge la inquietud por parte de los mismos acerca de variadas cuestiones relacionadas al déficit de aprendizaje de los niños en la escuela primaria pertenecientes a la zona que presenta características de vulnerabilidad.

Como señala Silvia, una de los informantes claves y vecina comprometida de la zona “si en los primeros años de escuela al niño le va mal, los padres no tienen posibilidades de llevarlo a algún profesional que los acompañe, o que estimule al pibe, para que pueda repuntar (...) Las madres no consiguen turnos para que le atiendan en el hospital al hijo con problemas en el habla, o si necesita un psicólogo, y si consiguen turno es una vez cada tanto”.

Partimos entonces sobre la necesidad de escuchar a la gente, y posibilitar que los servicios de salud y educación atiendan a esas demandas específicas y diferentes en cada localidad.

Abordando la cuestión desde la óptica de la planificación estratégica, es decir, desde un proceso de construcción colectiva que busca reducir la distancia entre la reflexión y la acción, para comprender mejor los momentos de cambio y transformación de espacios macro y micro sociales.

Entonces, se parte de asumir cabalmente a la Salud como un Derecho y reconocerla como un fenómeno social, que resulta una característica esencial de un pueblo y que excede en mucho a un sector particular, al expresar diversos costados que hacen a la configuración del perfil de bienestar integral, no sólo del promedio, sino de cada uno de los componentes de una comunidad. Sirva esta última aclaración para dejar desde ya planteado uno de los desafíos, que es la de propiciar desde este tipo de acciones, medidas concretas que contribuyan a reducir la brecha entre ricos y pobres.

Ya se ha explicado que aquí no se debaten las causas o los factores predisponentes al déficit de aprendizaje planteado, se resalta si, en primer lugar la preocupación de los actores en el encontrar referentes para el acompañamiento del desarrollo de las

funciones inherentes a la cognición, al lenguaje, al habla, a la comunicación y a la contención que conciernen a los factores emocionales, siendo esa la trama central del proyecto.

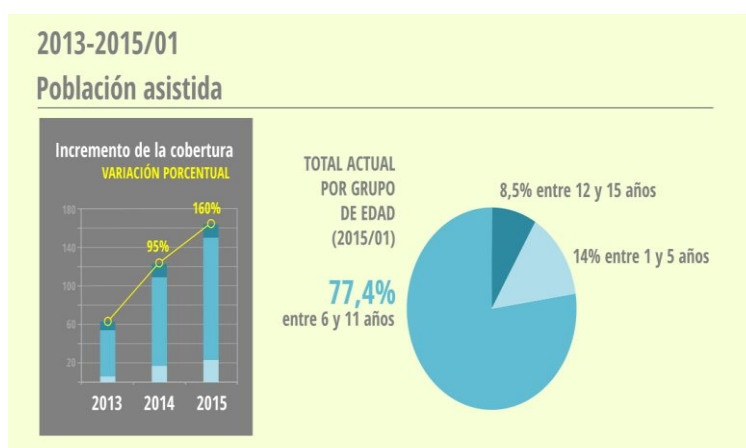
En la actualidad, y gracias a la puesta en marcha de esta red local, asistimos a la existencia de una diferencia bien marcada en contraposición al período previo:

Si el padre de un niño en edad escolar pregunta a los docentes de la escuela del pueblo, sea de la Escuela 32, como de las Algarrobas, o al Centro de Atención Primaria de salud, o al resto de las instituciones locales y cercanas, como la Escuela 17, la Escuela 93, ambas de Villa Elisa, o bien en el Jardín de infantes, o en la escolita especial del barrio: “- *¿Dónde puede recurrir mi niño que necesita estimulación y/o tratamiento en áreas relacionadas al aprendizaje, como Lenguaje, psicología, psicopedagogía, fonoaudiología?*”. No cabe duda que lo derivarán a la red.

Así lo demuestran las derivaciones constantes que se reciben por los docentes, la trabajadora social, la fonoaudióloga del centro de estimulación de 0 a 3 años, o de algún equipo de orientación de la zona cercana a Arturo Seguí.

Lo que en un inicio arrancó proyectado para instituciones públicas y de la zona, se amplió notoriamente a recibir niños/as de escuelas próximas a Arturo Seguí, como Pereyra, Ruta 36, niños del Rincón, provenientes de escuelas de Villa Elisa.

Población asistida períodos 2013/2015 en Red Local de apoyo Comunitario.



Fuente: Elaboración realizada por maestranda en Políticas de Desarrollo Angie Ranquel, con datos propios.

En cuanto a la temática de los problemas enfrentados, hemos observado que la violencia intrafamiliar, el alcohol y las mujeres solas al frente del hogar son materia común dentro de la comunidad.

El rol femenino acapara los aspectos de cuidado y se ocupa mayoritariamente de las atenciones relacionadas a la salud y educación del niño.

Desde psicología, la terapeuta viene desplegando enormes esfuerzos estratégicos para que el rol de la paternidad también sea incluido dentro de las ocupaciones inherentes a las temáticas de la salud y /o educación que involucran a su hijo.

Bajo este paradigma de abordaje vincular, muchas sesiones son brindadas manteniendo encuentros padre/ madre /terapeuta, casos en los que al niño se lo ha incluido por ejemplo, mucho más tarde a la sesión.

Esta perspectiva ha dejado puntos muy positivos, en primer lugar, la idea de “asistir a terapia” o “llevar al nene al psicólogo” era vivida como una situación en la que el síntoma debía “arreglarse a solas con el terapeuta, y la familia esperaba afuera”. Nada más alejado al enfoque vincular.

Los resultados obtenidos a nivel del fortalecimiento familiar hablan por sí mismos : en casos de familias desmembradas se ha facilitado que el niño pueda acceder a visitas programadas con su padre por ejemplo.

Se trabaja fuertemente con las madres acerca de la importancia que reviste el propiciar vínculos padre-hijo, entendiéndolo como parte fundante de la psiquis de ese niño, que necesita de ambos roles.

Esto es fruto del trabajo en conjunto del equipo de psicólogos de la red, tras entrevistas y sesiones vinculares con la madre del niño, su padre y hasta abuelos inclusive.

Se observan para citar más situaciones ejemplificadoras, sesiones donde el infante se permite disfrutar del juego compartido junto a sus progenitores, dentro del espacio brindado por el terapeuta, reforzando así su universo emocional (en el Capítulo 9 del informe se presenta la evolución de casos clínicos que dan cuenta de los procesos abordados, avances y objetivos a continuar trabajando).

También asistimos a la situación de eventos novedosos, que no habíamos planificado anteriormente.

En relación a esto se presentan, y cada vez con más frecuencia, consultas de “carácter orientativo” en donde la familia, y/o el niño no son citados semanalmente, sino que asisten a la red, derivados por alguna institución o por *motus* propio, cada vez que necesitan una orientación terapéutica específica.

Sobre este punto deseamos detenernos, ya que denota la importancia de cubrir con oferta profesional el rango etéreo en lo concerniente a promoción de las áreas de desarrollo en sujetos de cuatro a doce años, que hasta el momento previo a la llegada de la red, no cubrían sus inquietudes, por no tener dónde asistir.

Capítulo 7. Desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas

7.1. Análisis de la nueva metodología en estos primeros meses

Si bien, el proceso de pruebas es escaso aún, la metodología propuesta es la psicología comunitaria, la cual como se dijo centra la atención en la comunidad, en la organización de sus miembros y en su desarrollo. Desarrollo que requiere necesariamente la participación de las personas y se basa en el apoyo a sus cualidades positivas y en la promoción de sus capacidades. La noción de fortalecimiento según Montero (1984), es señalada en la bibliografía de la "psicología comunitaria" como una vía fundamental para alcanzar el desarrollo y la transformación de las comunidades.

Actividad y control, participación y decisión son las conductas fundamentales para lograr las transformaciones deseadas y ellas exigen procesos de fortalecimiento.

Utilizamos el término fortalecimiento porque entendemos que es más adecuado que potenciación y apoderamiento.

Como características del término que elegimos usar destacamos que el fortalecimiento se logra a través de un proceso colectivo, en el cual se participa con beneficio para el grupo y para sus miembros, que incluye la posibilidad de apoderarse de bienes o de servicios no sólo para provecho personal; implica alcanzar cierta cuota de poder y es visto como un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas; significa que las personas se hacen fuertes para transformar su entorno, transformándose a sí mismos al mismo tiempo; supone aumentar y enfatizar cualidades o capacidades personales.

El fortalecimiento de una comunidad es entendido como un proceso, en el que intervienen diferentes elementos, tanto individuales como grupales. Como proceso, el fortalecimiento resulta una construcción realizada por actores sociales, a través de un tiempo, en el que los individuos, los grupos y la comunidad toda, van sufriendo transformaciones que modifican su modo de percibir y pensar la realidad y que, por lo tanto, modifican sus modos de participar y actuar en la misma. La eficacia que se le atribuye a la intervención familiar apunta a dos direcciones. En primer lugar se dirige al

trabajo sobre el vínculo familiar, promoviendo los procesos de separación-individuación, y facilitando una distancia óptima en cuanto a las interacciones del sistema, esto conlleva a procesos más adaptativos en el interior de la dinámica familiar y en su relación con el medio.

En segundo lugar la terapia de familia permite la elaboración de síntomas individuales, directamente relacionados con disfunciones en la dinámica familiar. En el caso de los niños la intervención con familia propicia el trabajo de elementos conflictivos en un ambiente familiar, propicio para la vivencia y reactualización de vivencias traumáticas y gratificantes.

Soifer (1981 y 1975) afirma en sus investigaciones, que el tratamiento con niños, acompañado de psicoterapia familiar suele ser más eficaz en la elaboración de los síntomas. La teoría de relaciones objetales, cuenta con los elementos necesarios para conceptualizar teóricamente sobre el vínculo.

Debido a que es una teoría relacional, toma en cuenta las representaciones significativas del sujeto en el contexto de la familia, desarrollando conceptos acerca de la relación del individuo con el grupo familiar.

El marco conceptual desarrollado en esta experiencia investigativa da muestra del proceso de evaluación descriptiva del vínculo familiar, desde una perspectiva relacional sustentada en el marco teórico de la psicología dinámica.

El paradigma sistémico concibe a la familia como un sistema inmerso en un sistema mayor que es la sociedad. Desde el punto de vista psicoterapéutico, el primer contexto relevante es el sistema relacional en el que una persona se haya incluida.

Apoyándonos dentro de esta óptica es que concebimos los elementos ambientales como el sistema psicosocial o sistema principal en el cual se desarrolla el individuo, generalmente se trata del sistema constituido por una pareja o una familia.

La propuesta se sustenta en el trabajo implementado por un equipo interdisciplinario de profesionales de la salud y educación; psicopedagogía, fonoaudiología y estimulación temprana. Los mismos interactúan en todas las actividades de diseño metodológico tanto de diagnóstico de necesidades, de organización del equipo mismo y de la distribución de tareas en todo el proceso de apoyo y del esquema de funcionamiento. También participan de las reuniones con las instituciones públicas de los espacios locales, para generar confianza y evaluar las alternativas para la firma de los acuerdos.

7.2. Una propuesta de intervención para la participación de la familia en la escuela

No se puede hablar de fomentar la participación activa de la familia en la comunidad escolar, sin una formación del profesorado y los pedagogos, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su labor. Desde los talleres y encuentros realizados con los docentes el equipo de la red estableció varios objetivos a trabajar con el grupo, como por ejemplo: dialogar junto a los mismos acerca de los cambios en las familias actuales, conocer la importancia de la implicación de los padres y la percepción que ellos tienen acerca del grado de implicancia, establecer intentos de nuevas vías de comunicación familia-escuela, relacionarse atendiendo a las diversos intereses de los mismos, conocer el abanico de actividades que realizan para evaluar desde dónde introducir modificaciones, pensando siempre en la integración de ambos.

Se utilizó más de una vez como vía para superar la dificultad de comunicación, el encuentro entre padres, profesores y terapeutas del equipo red local, donde se pusieron de manifiesto el deseo de buscar formas innovadoras de fomentar la participación, así como de crear un clima abierto de comunicación para expresar los problemas, inquietudes, temores, miedos e inseguridades, y mutuas necesidades de ayuda y colaboración.

En este sentido, un importante objetivo es que la familia tome conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios, que influyen en sus prácticas educativas en el hogar.

Para lograrlo, es preciso ayudarla a descubrir la importancia de su colaboración en la escuela, aceptando que existen objetivos que son comunes y en los que son necesarios unir los esfuerzos de padres y profesorado para su consecución.

Familia y Escuela tienen funciones sociales diferentes, pero complementarias. Ante la complejidad del mundo de hoy han de unir sus esfuerzos para lograr superar las dificultades que se les presentan porque en última instancia su razón de ser está en función del protagonismo del niño en su tarea educadora.

Esta época presenta un nivel de exigencias a la educación familiar y escolar que reclama la preparación y formación de un nuevo estilo educador basado en un aprendizaje para vivir en comunidad, a la que padres y profesores están llamados a responder con el

compromiso de participar en esta tarea común, cada uno desde su ámbito de conocimiento y experiencia para atender a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños y todos los implicados en la comunidad educativa.

La propuesta que presentamos se fundamenta en los pilares de la Educación para el futuro: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad.

Estos pilares han de fundamentar las relaciones entre la escuela y familia favoreciendo la comunicación, la participación y la colaboración, para superar los factores estructurales de la propia escuela, así como las teorías implícitas de padres y profesores sobre la educación, la enseñanza, la familia, la escuela, el papel de cada uno en esta tarea, etc.

Es necesario, abrir las ventanas a la historia de una nueva concepción de la familia y la escuela en su tarea educativa. Ambas instituciones, requieren una reestructuración estructural y cognitiva, una modificación y adaptación a un nuevo estilo de educación y una actitud abierta a la formación de los alumnos orientada a una educación para la vida comunitaria

7.3. Desarrollo de los tratamientos en base a las propuestas realizadas en la organización

Respecto de la propuesta inicial de abordaje terapéutico en las áreas de fonoaudiología, psicopedagogía y psicología vincular, a los niños/ niñas y familias de la población de Arturo Seguí, una de las modificaciones que hemos realizado como quedó dicho durante el transcurso de la ejecución del programa tiene que ver con la transformación del eje de abordaje individual, para trasladarlo hacia lo grupal. Esta modificación denotó cambios sumamente positivos en la población infantil abordada. No obstante se respetó aquellas situaciones en las se requería terapia individual.

Desde cada área, previa planificación estratégica, se organizaron los grupos según edad, o estímulo a promover.

La dinámica de funcionamiento del equipo ha ido acomodándose a las diversas situaciones afrontadas. En este sentido, sostenemos que la realización de talleres y reuniones de trabajo con frecuencia semanal, priorizando la búsqueda de las posibles

formas de ajustar y optimizar la labor acorde a las demandas recibidas han sido de suma utilidad.

Los niños y sus familias van rotando por las diversas terapias así por ejemplo en algunas, los niños han obtenido el alta y en otras continúan asistiendo según la modalidad que sugiera el terapeuta, semanal y/o quincenal.

La renovación de usuarios es casi diaria, manteniéndose una base de niños/niñas que permanecen con nosotros desde los inicios de la Red, éstos precisamente son los casos más comprometido (se anexa cuadro Excel con total inscriptos).

Hemos observado que la violencia intrafamiliar, el alcohol y las mujeres solas al frente del hogar son materia común dentro de la comunidad. El rol femenino acapara los aspectos de cuidado y se ocupa mayoritariamente de las atenciones relacionadas a la salud y educación del niño.

Desde psicología, la terapeuta viene desplegando enormes esfuerzos estratégicos para que el rol de la paternidad también sea incluido dentro de las ocupaciones inherentes a las temáticas de la salud y /o educación que involucran a su hijo, teniendo en cuenta que no es lo mismo un padre ausente en el desempeño de su rol, que un padre desplazado de su rol. Se apunta a que ambos padres acepten una mayor responsabilidad por las dificultades del niño, centrándose en buscar soluciones conjuntas. Debemos recordar, que en la mayoría de los casos, los padres consultan derivados por un docente o un pediatra, siendo de fundamental importancia que entiendan el sentido de la consulta.

No alcanza con establecer un buen vínculo con el niño en el encuentro individual, los referentes fundamentales son los padres o los adultos a cargo, siendo los que pueden interferir activa o pasivamente, dificultando que un tratamiento prospere. De allí, que se establecen los encuentros necesarios en primer término con los adultos, para luego pasar al encuentro con el niño. Esta modalidad nos ha permitido trabajar puntualmente sobre dificultades vinculares que tienen lugar en los adultos y que afectan en forma directa al niño, quien lo traduce en sus problemas de conducta, o en su bajo rendimiento escolar. A modo de ejemplo podemos señalar que algunos de los niños con los que trabajamos, se encuentran en medio de causas judiciales radicadas en los Tribunales de Familia desde donde se sugieren los tratamientos psicoterapéuticos; en estos casos, se observa como denominador común, la exposición del niño a modo de objeto en disputa, cuando en realidad no hay nada que disputar y en este sentido, nuestro trabajo se focaliza en

facilitar el vínculo del niño con cada uno de sus progenitores más allá de la contienda judicial en la que se encuentren.

Bajo este paradigma de abordaje vincular, muchas sesiones son brindadas manteniendo encuentros padre/madre/terapeuta, casos en los que al niño se lo ha incluido por ejemplo, mucho más tarde a la sesión.

Esta perspectiva ha dejado puntos muy positivos, entre los cuales podemos señalar: la idea de “asistir a terapia” o “llevar al nene al psicólogo” era vivida como una situación en la que el síntoma debía “arreglarse a solas con el terapeuta, y la familia esperaba afuera”. Situación que lleva a ubicar al niño en el lugar del problemático del grupo familiar, el que precisa tratamiento, el que debe curarse, manteniéndolo en largos procesos terapéuticos, cuando en muchos de los casos nos encontramos con la realidad que es el depositario de lo que a nivel familiar no funciona.

Es así que con el ánimo de sostener una orientación a modo de brújula, que nos sirva para encontrar la particularidad de funcionamiento que es propia de cada familia, de cada grupo, abrimos los espacios de encuentro, teniendo presente que estamos trabajando sobre cuestiones simbólicas que si no se inscriben en esta etapa vital, reaparecerán en la pubertad y adolescencia a modo de significativas dificultades. Punto que se relaciona con la responsabilidad, la elección y la decisión de descifrar las coordenadas que sostienen a un síntoma determinado y que nos aleja de la posición de hacer desaparecer esa conducta-señal que muestra el niño en la escuela, el hogar y demás grupos de pertenencia. Nada más alejado al enfoque vincular.

A la vez, los resultados obtenidos a nivel del fortalecimiento familiar hablan por sí mismos: abordamos casos de familias desmembradas en los que se ha facilitado que el niño pueda acceder a visitas programadas con su padre por ejemplo.

Con la salvedad de aquellos casos en los que el vínculo pueda tornarse riesgoso, se trabaja fuertemente con las madres acerca de la importancia que reviste el propiciar vínculos padre-hijo, entendiéndolo como parte fundante de la psiquis de ese niño, que necesita de ambos roles. Esto es fruto del trabajo en conjunto del equipo, que de psicólogos de la red, tras entrevistas y sesiones vinculares con la madre del niño, su padre y hasta abuelos inclusive (en el Capítulo 9 se presenta la evolución de casos clínicos que dan cuenta de los procesos abordados, avances y objetivos a continuar trabajando).

Se observan, más situaciones ejemplificadoras, como las sesiones vinculares que mediante el juego compartido, facilitan el encuentro y la comunicación del niño con los padres en forma conjunta o por separado, según lo amerite la situación que se transita familiarmente, apuntando a reforzar así su universo emocional. Propiciamos de esta manera, situaciones que por diferentes motivos no tienen lugar en el cotidiano devenir de estas familias, y que generan dificultades en el desempeño del niño tornándose visibles en su gran mayoría, desde las primeras etapas de socialización. Punto que hace visible que si bien trabajamos con una determinada franja etaria, abordamos cuestiones históricas que involucran al universo vincular del niño.

En sintonía con esta dinámica de trabajo, ha surgido la creación de un taller de música, como otra vía que facilite el surgimiento tanto de los recursos como del potencial con el que cuenta cada niño. Observamos que algunos niños lograron mediante este otro lenguaje que es la música, expresar respuestas creativas que no se habían observado hasta el momento. En oportunidades, se ha incluido a padres en esta actividad, lo que generó situaciones de descubrimiento por parte del niño, de una faceta en su padre respecto al manejo de determinados instrumentos musicales, que hasta el momento desconocía totalmente. Este es un espacio donde el infante se permite disfrutar del juego compartido junto a sus progenitores, dentro del espacio brindado por el terapeuta, reforzando así su universo emocional.

En este sentido podemos decir, que el trabajo que llevamos adelante como equipo, muchas veces nos sitúa como protagonistas privilegiados de estos encuentros que si bien en otros contextos suelen ser rutinarios, aquí en esta comunidad, se transforman en momentos altamente gratificantes y si se nos permite, podemos describir como mágicos.

También asistimos a la situación de eventos novedosos, que no habíamos planificado anteriormente.

En relación a esto se presentan, y cada vez con más frecuencia, demandas de orientación frente a situaciones puntuales que pueda estar atravesando una familia. Situaciones tales como el fallecimiento de algún miembro del grupo familiar, o una separación conyugal. Momentos en los que todos los individuos del grupo se ven afectados, vivenciando la sensación de un pensamiento poco claro como para dar respuesta al niño, respecto al momento que se transita.

Entonces encontramos en estas presentaciones, que no es el niño el que presenta síntoma alguno por el cual se consulta, sino que son los adultos que a manera de

prevención consultan para que el niño no se vea más afectado de lo esperado en hechos tales, como por el cual se solicita orientación. Son consultas específicas, generadas por situaciones penosas específicas, y que requieren en su mayoría encuentros acotados en el tiempo, a veces un único encuentro y otras veces no más de tres o cuatro. Son casos que llegan a la red, mediante derivación institucional, o como presentación espontánea, hecho que marca el lugar reconocido que ocupamos como referentes asistenciales en la comunidad. Estas consultas son de “carácter orientativo” en donde la familia, y/o el niño no son citados semanalmente, sino que asisten a la Red, derivados por alguna institución o por *motus proprio*, cada vez que necesitan una orientación terapéutica específica.)

Sobre este punto deseamos detenernos, ya que denota la importancia de cubrir con oferta profesional el rango etéreo en lo concerniente a promoción de las áreas de desarrollo en sujetos de cuatro a doce años, que hasta el momento previo a la llegada de la red, no cubrían sus inquietudes, por no tener dónde asistir. Centrándonos en la idea que es la antesala de la entrada en la pubertad y la adolescencia, dimensionamos la importancia que ha cobrado nuestro trabajo como equipo de atención en la comunidad.

Parafraseando a Winnicott (1995): “...en una sociedad sana en la que puede florecer la democracia, es necesario que cierta proporción de los individuos hayan alcanzado una integración satisfactoria en el desarrollo de su propia personalidad. La idea de democracia y de una forma democrática de vida surge de la salud y del crecimiento natural del individuo...”

Capítulo 8. Evaluación de los primeros meses desde la puerta en marcha de la segunda etapa del proyecto.

Desde el Área de Psicología con el fin de cubrir la demanda creciente, se ha implementado el abordaje grupal manteniéndose la devolución a padres en forma individual. Como se viene señalando a lo largo del informe, muchos niños llegan derivados por “problemas de conducta”, ¿qué hay detrás?, cuales son las causas de esto es lo que se investiga en el caso por caso, de allí la importancia de sostener no solo los encuentros individuales con los padres, sino también los encuentros vinculares que incluyen tanto a los padres como al niño y que constituyen una vía que nos permite acceder al trabajo de aquellas dificultades que se hacen presentes en la dinámica de cada grupo familiar en particular. Hasta la fecha de presentación de este trabajo, nos encontramos con diecisiete procesos psicoterapéuticos iniciados y dos familias en entrevistas de orientación.

Al respecto cabe señalar, que las entrevistas de orientación a padres, es un dispositivo que ha surgido de la demanda espontánea de los mismos y que hoy forma parte de nuestra dinámica de atención. El objetivo de este tipo de entrevistas, es brindar herramientas concretas para abordar situaciones problemáticas o conflictivas, tales como cambios propios de las etapas evolutivas, ingreso al jardín, a la escuela o crisis vitales familiares. Situaciones que en general, generan angustia e incertidumbre. Muchas veces las familias atraviesan crisis circunstanciales, como enfermedades o accidentes que por sus características de inesperadas generan un desborde en la organización hasta ahora sostenida y dificultades para implementar nuevas formas de funcionamiento.

Estas consultas por lo general, suelen resolverse en tiempos acotados de dos a cuatro entrevistas, sin necesidad de trabajar con los niños. Este dispositivo es beneficioso en tanto disminuye la exposición del niño a situaciones que podrían generar distintos tipos de ansiedades, y además apunta al aumento de la confianza de los padres respecto a su capacidad para resolver problemas, conociendo que pueden encontrar en la entrevista de orientación, un fortalecimiento de sus propios recursos, siendo un espacio abierto al que pueden recurrir cuando lo necesiten.

A modo de contrastar con la casuística que nos ha llegado en la primera etapa del proyecto, podemos señalar que han ido en aumento tanto los casos de familias que se encuentran en instancias judiciales ya sea tramitando régimen de visitas o la tenencia de sus hijos, como casos en los que el niño se encuentra en situación de riesgo. Abordar estas problemáticas nos ha llevado a profundizar nuestro desempeño como una Red de trabajo propiamente dicha, estableciéndose encuentros tanto con los equipos técnicos de los Tribunales de Familia como con el equipo de Servicio Local (Promoción y Protección de los Derechos del Niño). Podemos decir, que desde la primera etapa del proyecto nos encontramos posicionados como equipo interdisciplinario referente en la zona para las Instituciones Escolares y de Salud, sumándose en esta segunda etapa la Institución Judicial.

A la hora de analizar nuestras falencias operativas, podríamos señalar que uno de los puntos a revisar sería nuestra salida al campo de trabajo, lo que en psicología solemos nombrar como “salir de las cuatro paredes del consultorio”. Como equipo interdisciplinario nos debemos un tiempo para pensar colectivamente articulando nuestros saberes y prácticas diferentes, para profundizar estrategias de abordajes que nos permitan salir del espacio físico desde el cual brindamos asistencia. Caminar la comunidad, posiblemente nos facilite hacer un seguimiento más efectivo que el telefónico que hoy llevamos a cabo de las deserciones a los tratamientos, como así también, acercarnos a aquellas familias que les resulta dificultoso trasladarse para solicitar la atención necesaria y encontrarnos seguramente con las problemáticas más complejas.

Será este un punto a repensar y mejorar, con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria en cuanto al acceso a la salud y la educación.

Capítulo 9. Desarrollo de las mejoras obtenidas en los niños tratados.

9.1. Análisis de los avances logrados en los tratamientos.

Por todo lo planteado hasta aquí, es que se partió trabajando con establecimientos de una red tanto a nivel de las instituciones que ya están en el lugar, como a nivel de la comunidad. Lo primero habilitó lo segundo. Así nos pusimos en contacto con la Escuela N°32 que nos brindó todo su apoyo y comenzó la red. Otra importante institución del lugar es la Escuelita de Fútbol, con quienes por objetivos y deseos comunes trabajamos conjuntamente aportando al deporte todo lo que esté a nuestro alcance.

Con ellos obtuvimos diagnósticos de las carencias prioritarias. Comenzamos entonces a interiorizarnos del barrio y a analizar las problemáticas más comunes, escuchando uno por uno, en su alma y dificultad. Así fuimos delineando un mapa de todos. Familias heridas gravemente: conformadas en general sin padre, por ser un adolescente que no tiene siquiera certeza de su paternidad, o preso o ausente por trabajo lejos, o hijos de abusos de hombres en serie con el propio padre –marcado por el mismo rasgo- que son profundamente rechazados como odiados.

Las mamás adolescentes dejan a sus hijos con sus propias madres, lo que da por resultado abuelas con muchos niños a cargo que no tienen cómo responder a sus necesidades básicas, que con mucho cariño y múltiples limitaciones buscan respuestas.

Secuelas de violencia tanto en los jóvenes, producto de golpizas recibidas que dejan lesiones neurológicas; como en niños y niñas producto de accidentes hogareños víctimas del desamparo. A ello se suman la falta de alimento, recursos de salud desde agua a medicamentos, y múltiples lesiones que aunque visiblemente sean del cuerpo, lo son más aún del alma.

Durante el inicio hasta la actualidad hemos recibido derivaciones de casos para la atención por parte de nuestro equipo, no sólo de escuelas del periurbano sino que se ha ampliado la red de derivaciones. Médicos y especialistas en dificultades del aprendizaje (DA), que anoticiados de nuestra labor, tras conocer el domicilio de sus pacientes, nos

invitan a que realicen los tratamientos oportunos en nuestra área de cobertura enmarcada en el programa de red local.

De esta manera se cumple uno de nuestros objetivos: que el niño solucione su requerimiento desde la oferta local.

Asimismo, se puede decir que las mejoras obtenidas en los niños tratados, están directamente relacionadas con el grado de compromiso que tomen los padres o adultos a cargo, respecto a la problemática que los niños presentan. Es así, que se observan padres que se posicionan como portadores de una demanda que tiene su origen en la Institución Escolar, quedando el niño como portador de un síntoma sobre el que se resisten a dar cuenta, y padres que se implican en lo que le acontece al niño acompañando y formando parte de los procesos que transitan.

9.2. El trabajo: el juego como mediador en el aprendizaje, experiencias desde el apoyo escolar.

“En el hombre auténtico siempre hay un niño que quiere jugar”

(Nietzsche.)

Como se ha señalado desde el comienzo del proyecto, el principal objetivo del espacio de apoyo escolar reside en fortalecer las trayectorias escolares de los niños, brindando espacios, tiempos alternativos y complementarios a los de la escuela en los que puedan aprender, a través de estrategias de enseñanza renovadas y flexibles, los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitan mejorar su desempeño escolar.

La estrategia que prevalece en dicho espacio consiste en utilizar al juego como herramienta privilegiada para facilitar y dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje individuales y grupales. Al ser incluido en las actividades, se les va enseñando que aprender es fácil y que se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad e internalizar los conocimientos de manera significativa.

¿Por qué se considera importante incluir al juego en el aprendizaje? Porque son múltiples los beneficios que se logran:

- Es fuente de desarrollo tanto socio-emocional como cognoscitivo. A través del mismo, los niños aprenden a interactuar con sus pares a través del intercambio de ideas y la negociación.
- En cuanto al aprendizaje académico, se reconoce su valor para potenciar la enseñanza, en especial como medio para aumentar la motivación de los niños. El juego puede ayudar a preparar a los niños para la adquisición de nuevos conocimientos pero también puede ser un medio para poner en práctica las habilidades y destrezas que se han enseñado, disminuyendo el costo del error que tanto afecta a los niños durante la escolaridad formal
- Establece unas reglas necesarias para su desenvolvimiento. Estas reglas pueden ser implícitas como en los juegos imaginarios como el juego de roles o socio-protagonizado o explícitas como en los juegos con reglas como los deportes o los juegos de mesa, los cuales también contienen una situación imaginaria (Vygotsky, 2000). Esta necesidad de ajustarse a las reglas durante el juego le ayuda a lograr un dominio sobre sí mismo, aprendiendo a orientar sus impulsos y a controlar voluntariamente su comportamiento, logrando una autorregulación.
- Construye la capacidad lúdica: Cuando se juega hay una actitud de desinhibición, de animarse y asumir un riesgo frente a lo nuevo. En el proceso de animarse a jugar y hacerlo a menudo se pone de manifiesto una actitud que propicia el clima de respeto y libertad que luego da paso a la construcción de una capacidad lúdica.
- Los aprendizajes que el niño realiza cuando juega pueden ser transferidos a otras situaciones no lúdicas, como ser, actividades cotidianas, escolares, domésticas, de grupo, etc. Esto permite constatar que el juego constituye un intenso acelerador y un instrumento trascendental de muchos aprendizajes.
- Desde la enseñanza se combinan los distintos aspectos: participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problemático, obtención de resultados completos e iniciativa.
- Bruner (1984) también reconoce su importancia en la adquisición de la lengua; sus estudios muestran que es durante el juego cuando aparecen por primera las formas gramaticales y los usos pragmáticos más complejos.
- Permite a los niños descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento,

- Favorecen el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal, la comunicación, la integración y la cohesión grupal.

Con frecuencia se piensa que al proponer juegos no se está aprovechando el tiempo de manera óptima y es por ello que se plantean actividades más formales. Sin embargo, son múltiples los estudios y la experiencia obtenida en este espacio me permiten afirmar que el juego potencia el aprendizaje y que a través de su uso adecuado es posible alcanzar los logros del programa académico de manera más sólida.

Vigotsky (1896 - 1934), otorgó al juego, el papel gozoso de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria.

Según sus propias palabras "*El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño*". Concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad. A través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vigotsky llama "*zona de desarrollo próximo*" que es "*la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces*". El apoyo del adulto, que al principio es intenso, se va replegando a medida que aumenta la capacidad del niño para desempeñarse por sí mismo. De este modo es muy importante plantear actividades que permitan que al aprendiz establecer estrategias de planificación y búsqueda, ya que posibilitan el desarrollo de su iniciativa y autonomía personal.

Para arribar a dichos resultados es importante señalar que, desde este espacio, se concibe al proceso de aprendizaje de manera participativa en donde el niño es reconocido como un interlocutor válido, capaz de plantear problemas, buscar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.

De esta manera se considera imprescindible:

- Partir de los conocimientos previos del aprendiz.

- Entender que el niño es un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar
- Fomentar interacciones entre iguales, ya que se recrean zonas de construcción relativas a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que los sujetos por sí mismos (individualmente) no tendrían.
- Que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo.
- Convertir el proceso educativo en un diálogo y no en un monólogo
- Considerar las diferencias individuales ya que la misma realidad puede tener significados diferentes para distintas personas, incluso, la misma realidad puede tener significados diferentes para la misma persona en diferentes momentos o contextos.

Tal como afirman Marchesi y Martín (1998) las principales orientaciones que deben tenerse en cuenta en el diseño del proceso de enseñanza para responder a la diversidad de los alumnos son:

- Detectar las necesidades educativas de los alumnos
- Considerar que el desarrollo personal y social de los alumnos es tan importante como el desarrollo cognoscitivo
- Tener en cuenta sus conocimientos previos
- Plantear situaciones de aprendizaje que sean significativas y que el alumno pueda aplicar en otros contextos
- Suscitar el interés y la motivación de los alumnos para que obtengan experiencias satisfactorias en sus aprendizajes
- Impulsar situaciones en las que el aprendizaje se produzca a través de la colaboración entre los compañeros.

El aprendizaje se vuelve significativo para el alumno cuando el sujeto logra establecer relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias. El aprendizaje significativo es, según el teórico norteamericano David Ausubel, el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un

concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. Además, el aprendizaje significativo se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto del alumno y a los tipos de experiencias que tenga cada niño y la forma en que las relacione.

Una forma de poner en práctica esta propuesta es impulsando a los alumnos a construir un aprendizaje de forma colaborativa, es decir que cuestionen, analicen y transformen la situación o el conocimiento que pretenden adquirir compartiendo los descubrimientos.

Desde el presente espacio se propone una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo.

Respecto al aprendizaje autónomo considero pertinente considerar los aportes de Anijovich, R (2004) quien sostiene que adquirir competencias para lograr el aprendizaje autónomo prepara al alumno para la toma de decisiones responsables, para reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos. Significa tener las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje y la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo utilizarlas. Esto favorece que el alumno asuma como propio el placer por aprender, el deseo de saber y el impulso hacia la autorrealización y afirmación de sí mismo.

Por su parte también consideramos la importancia del aprendizaje cooperativo. El conocimiento es una construcción social. En ese sentido, los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran a aportan algo para llegar a la solución de un problema. Por esta razón, entendemos que la función del adulto es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los alumnos.

Cuando un grupo trabaja en forma cooperativa:

- Los alumnos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal;
- Cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas asignadas;
- Los integrantes del grupo se brindan ayuda, aliento y respaldo necesarios para un buen rendimiento colectivo;
- Todos los integrantes comparten la fijación de metas, normas y modos de funcionamiento.
- La comunicación interpersonal es fluida y genera confianza mutua para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos.

9.3. Experiencias en el espacio de apoyo escolar y casos testigos

I. Informe Psicopedagógico.

M es un niño que llega a la red en marzo de 2014 con 8 años de edad. La primera entrevista se llevó a cabo con su mamá quien manifestó como motivo de consulta que su hijo todavía no sabía leer, no completaba sus tareas y tenía algunas problemáticas que afectan su desenvolvimiento en clase

También manifestó preocupación por el aspecto actitudinal de M, lo describía como muy retraído, tímido, y muy demandante; motivo por el cual tenía dificultades para socializar con sus pares.

La derivación de m fue realizada por su maestra. En el momento en que el niño comenzó a concurrir a la red cursaba 2do grado de la escuela N° 32, junto con su hermano de 7 años con quien compartía el curso. En la primer entrevista la madre refiere que en realidad las dificultades más grandes las tiene el hermano un año más chico que él, quien tiene serios problemas de conducta que afectan el desarrollo normal de su vida tanto personal como escolar, y por consiguiente también al de las personas que se encuentran a su alrededor.

El grupo familiar está compuesto por cinco hermanos. El papá de 38 años trabaja como empleado en una empresa de La Plata y la mamá de 26 es ama de casa, cursa 2 año de

derecho en la UNLP y trabaja medio tiempo en casas de familia. Es un grupo familiar amplio, con una posición económica no muy precaria. Tienen su casa de material que están construyendo de a poco y con mucho esfuerzo, con las comodidades para todos los miembros de la familia.

En cuanto a la historia vital de M la madre no manifiesta ningún dato relevante, el desarrollo evolutivo fue normal. Un aspecto significativo que destacó la mamá en su relato, es la actitud dependiente que tiene M con ella ya que en ciertas situaciones descritas por la madre se refleja esta característica reiteradas veces. Al mismo tiempo, esta modalidad de relación de dependencia M la repite con su hermano, quien por momentos lo cuida y sobreprotege como un “padre” (según palabras de la mamá).

Se observa en el discurso de la mujer, un permanente paralelismo entre las descripciones de los dos hijos, siendo este, un aspecto significativo para tener en cuenta y trabajar a lo largo de las sesiones. Por lo expuesto en la primer entrevista, se puede observar que el tema vincular es un aspecto importante a tener en cuenta en el trabajo tanto con M como también con el entorno familiar.

En el transcurso de las sesiones, se puede observar que M posee algunas dificultades en lo que respecta al área de la comunicación: se expresa de modo infantil, no realiza una correcta pronunciación de ciertas palabras, emite mensajes confusos en contenido. También se observa que al responder preguntas simples, su tono de voz es demasiado bajo y en ciertas ocasiones utiliza un tono burlón.

Al momento de responder algo que no sabía bajaba la cabeza y no respondía, manifestando sentirse un tonto que no le sale nada (su frustración la expresaba en todo momento). En los dibujos las micrográficas eran una constante y se ponía muy mal por no saber leer y escribir. Por momentos cuando realizaba algún refuerzo positivo se ponía en una postura más acorde a su edad y respondía sin dificultad, más tranquilo y seguro.

En la etapa diagnóstica se llevaron a cabo los siguientes recursos: Test Gestáltico Viso Motor de L. Bender; Técnicas Proyectivas gráficas y verbales; Pruebas Pedagógicas, Revisión y análisis conjunto de cada una de las materias, así como también de los exámenes de las mismas. Los resultados arrojados coincidían con lo esperado para un niño de su edad. Su percepción viso-espacial era correcta, con una buena coordinación. No se manifestaba ninguna disfunción orgánica. En las técnicas gráficas se observan producciones con detalles acorde a su edad evolutiva que aportaron datos significantes en relación a la dinámica familiar, por ejemplo: en el dibujo de la familia Kinética donde se

le pide que dibuje a su familia haciendo algo los dibujó uno al lado del otro sin ninguna acción por parte de ninguno de los integrantes. Este aspecto del test de Familia Kinética apunta a la relación de la dinámica familiar que el nene tiene en su inconsciente, es decir que hay una falta de comunicación e interacción por parte de sus miembros, siendo estas comunicaciones e interacciones rígidas y/o carentes de significado y valor para él.

En cuanto a lo cognitivo se observa un déficit en las funciones de memoria (de trabajo), atención (selectiva y sostenida) y por consiguiente de concentración, dificultándose la comprensión de textos y de problemas matemáticos. Reconoce solo alguna de las letras, su escritura es mimética y lee en un nivel presilábico. Su actitud hacia el trabajo es con apatía, mostrando desinterés y poca tolerancia a la frustración (cuando algo le sale mal se enoja con el mismo, se esconde y habla con palabras de desaliento) Claramente sus áreas de aprendizaje se ven afectadas por un desorden emocional, producto de una dinámica familiar confusa.

Se plantea un proyecto de trabajo, donde la familia responde en un principio (solo a través de la demanda de solución) pero no con un compromiso de trabajar con la problemática del niño. Junto con el área de psicología se trata de abordar algunas cuestiones del orden de lo vincular, no logrando la incorporación de los padres al trabajo en conjunto para aunar un criterio en cuanto al tratamiento de sus hijos.

El objetivo del tratamiento psicopedagógico apuntó a brindarle a M, estrategias y herramientas que propicien la progresiva autonomía a la hora del estudio y resolución de problemas. Por otra parte, ayudarlo a que resignifique el hecho de aprender y que aumente de modo gradual la tolerancia a la frustración. Considero necesario también, el trabajo conjunto con la escuela y la familia sobre ciertos objetivos apuntando a fortalecer los vínculos con los demás, y trabajando paralelamente en la consolidación progresiva de la autoestima y confianza personal. Desde el área de psicopedagogía M continúa en tratamiento. Su evolución fue favorable. Desde lo personal se le abrió un espacio donde logro diferenciarse del hermano, siendo el protagonista de su historia. Logró adquirir la lecto escritura, ya lee de corrido y escribe muy bien, siendo su letra clara. Sus expresiones fueron más completas, se expresa correctamente y sus conversaciones tienen un sentido dirigido. Mantiene un orden y prolijidad en sus tareas. Comprende textos simples, tanto orales como escritos. Resuelve problemas y realiza cuentas por momentos sin necesidad de un soporte concreto, lo cual da lugar a una aproximación al periodo de las operaciones formales y pensamiento abstracto.

II. Informe Psicopedagógico II

B es un niño que llega derivado a la Red en agosto de 2013, en ese momento tenía 7 años y estaba cursando 2do grado en la Escuela N° 32 fue derivado por la psicóloga de la Salita donde él concurría una vez por semana y también por su maestra quien observaba un bajo desempeño en el aula. En la entrevista inicial con la mamá ella relata que el motivo de consulta es porque B es muy tímido, no habla, se mete debajo de la mesa, cuando alguien lo molesta o le dice algo no se defiende. En cuanto a lo cognitivo B no sabía leer ni escribir, no reconocía números y letras, y sus trabajos estaban siempre incompletos.

Como datos importantes que surgen en el relato a la historia vital de B la madre cuenta que su papá tiene una enfermedad desde su infancia que afecta sus funciones intelectuales y que por dicho motivo realizó algunas consultas con distintos médicos por una posible cuestión genética. Durante el relato la mujer se nota preocupada y hace mucho hincapié en su temor a que el nene “tenga problemitas como su papá”

El grupo familiar está compuesto por cinco 5 miembros: el padre de 31 años, empleado en una cooperativa municipal, su mamá de 33 años ama de casa y dos hermanos de 10 y 5 años. Viven en Arturo Seguí, en una casa precaria y con pocos recursos económicos. La mujer relata momentos difíciles que pasó la familia por la adicción que tiene su marido con el alcohol, lo que produjo varias situaciones de tensión que afectan directamente sobre la dinámica familiar.

Con pocos recursos la madre de B busca apoyo y contención en la salita, a través de la psicóloga y la asistente social que la orientan en situaciones difíciles.

Pautamos un encuentro con B. En ese primer encuentro pude observar un niño retraído, con mucha dificultad para expresarse, con mirada esquiva y contacto visual prácticamente nulo, trató de esconderse durante el principio del encuentro hasta que logré que focalizara la atención con algo de su interés. Sin lenguaje espontáneo, se limitaba a responder mis preguntas con gestos de sí o no o hasta por momentos ni respondía.

En la etapa diagnóstica se llevaron a cabo los siguientes recursos: Test Gestáltico Viso Motor de L. Bender; - Escala Wechsler de Inteligencia para Niños WISC III, Técnicas Proyectivas gráficas y verbales; Pruebas Pedagógicas, revisión y análisis conjunto de cada una de las materias, así como también de los exámenes de las mismas. Los

resultados arrojados coincidían con lo esperado para un niño de 5 años. Tomando como referencia el WISC III obtuvo mejores resultados en los subtest de ejecución por sobre los verbales, siendo esto característico de los niños que suelen tener un mejor manejo de lo concreto (manual). Las áreas descendidas se dieron en vocabulario, desarrollo del lenguaje, riqueza de ideas, conceptualización, conocimiento adquirido y memoria semántica. Igualmente todas estas habilidades son valoradas en diverso grado y todas se vinculan con un comportamiento general, teniendo en cuenta las distintas variables donde el niño se encuentra inmerso (nivel socioeconómico, posibilidades que brinda el medio, aspectos culturales, etc.) Ninguno de los subtest pretende reflejar todo el comportamiento inteligente. El hecho de que los puntajes de un test de inteligencia resuman el desempeño de un niño en determinada muestra de tareas no significa que esas tareas sean las únicas que pueden servir a ese propósito.

Por eso mismo se tiene en cuenta otros factores que se observan en el niño. En este caso B demuestra entusiasmo, planificación, dedicación y una necesidad de superarse día a día. Es por ello que se debe tener en cuenta la influencia de estos factores para un diagnóstico general.

El objetivo del tratamiento es generar un espacio donde B se pueda apropiarse del conocimiento desde su lugar y teniendo en cuenta sus posibilidades, atendiendo a su subjetividad, respetando sus tiempos y espacios.

Cada actividad representativa es singular, por ello en este caso el tratamiento psicopedagógico se focalizó entonces en las características particulares de la producción simbólica de B para ampliar la relación que él tiene con el mundo. A través de distintas actividades tanto individuales como grupales obtuvo grandes mejoras en su rendimiento. De a poco fue avanzando en la lecto-escritura, llegando actualmente a escribir un dictado de palabras simples sin ayuda. Logra destacarse dentro del grupo por su gran interés a lo propuesto, teniendo una activa intervención. Sus logros fueron un refuerzo muy positivo para su autoestima, y lo manifiesta a través de una postura distinta hacia el grupo de pares (se lo nota más extrovertido y determinante en muchas situaciones).

El trabajo terapéutico continúa actualmente en la red y apunta a enriquecer sus posibilidades psíquicas, para que él pueda insertarse satisfactoriamente en la sociedad a través de estrategias que activen la transformación dinámica de sus producciones.

III. Presentación Casuística. Área Psicología I

L. de 9 años de edad, llega derivado por la Escuela, los maestros lo notan distraído, pensativo y ha bajado su rendimiento en clase. Su grupo familiar está compuesto por padre, madre y un hermano de 2 años de edad. De su historia vital, surge que ha sido un niño que no ha presentado dificultades a lo largo de su crecimiento, ni en su desempeño escolar. Respecto al clima familiar, refieren que últimamente tienen lugar numerosas discusiones dada la problemática que presenta su padre respecto a la ingesta de alcohol. Si bien, en doce años de convivencia que lleva la pareja esto ha sido una constante, hoy se vive como un punto de conflicto sobre el cual no logran acordar.

Los encuentros con L. muestran a un niño sociable y colaborador con las tareas propuestas, sin dificultades para expresar la vivencia que le genera la situación familiar por la que transita "...me da vergüenza que mis amigos vean a mi papá borracho..." (sic. cita textual del encuentro con el niño).

Hasta el momento el abordaje que se viene realizando incluye la derivación del padre del niño a un CPA (Centro Provincial de Atención a las Adicciones) cercano, donde ya inició tratamiento. Los encuentros con el niño se alternan bajo la modalidad individual y grupal. Seguiremos trabajando realizando entrevistas con los padres e incluyendo sesiones vinculares con el niño, apuntando a capitalizar los aspectos positivos del vínculo familiar. Cuestión que se verá facilitada en la medida que avance el proceso de trabajo individual del padre apoyado por el acompañamiento de la madre del niño.

IV. Presentación Casuística. Área Psicología II

F. de 8 años de edad, es derivado por la Escuela por problemas de conducta. De su historia vital surge que vive con sus abuelos maternos desde los dos años de edad, momento en que fallece a causa de problemas cardíacos, su padre meses después del fallecimiento de su madre, en el parto de su hermano quien tampoco logró sobrevivir. Su abuela, refiere transitar tratamiento psiquiátrico y psicológico a causa de un cuadro depresivo reactivo a las pérdidas familiares sufridas. Expresa que sus hijos la ayudan en la medida de lo posible con la crianza del niño, especialmente el padrino, con quien se pauta una entrevista, que a la fecha no ha podido concretarse por las ocupaciones del mismo. Los encuentros con F. muestran a un niño que acepta sin mayores dificultades el encuadre que se le propone tanto a nivel grupal como individual. Nos encontramos

trabajando aspectos emocionales que le permitan elaborar, acorde a sus recursos, las pérdidas sufridas.

Asimismo, con el fin de apoyar el proceso del niño, se han pautado entrevistas de orientación familiar, a las que hasta el momento ha asistido su abuela.

V. Presentación Casuística. Área Psicología III

S. y A. son dos hermanas de 11 y 9 años de edad respectivamente. Su padre llega a nuestro Servicio, por sugerencia de la escuela, donde observan a S. retraída y angustiada, su hermana deja de vincularse con sus compañeras en el recreo para estar cerca de ella. Refiere su papá que cuando las niñas contaban con 5 y 3 años de edad, tiene lugar la separación de la pareja. La madre decide irse de la casa dejando a las niñas a su cuidado. Desde ese momento y hasta la fecha, mantienen esporádicos encuentros con su madre. Sostienen un buen vínculo con sus tíos y abuela por línea materna, y en oportunidad de visitarlos, a veces coinciden con la visita de su madre. Se desprende del relato de las niñas, que se trata de encuentros desafectivizados, en los que frente a sus demandas de querer hablar con ella, reciben como respuesta: "...vayan a jugar que ahora no puedo, estoy cansada..."(sic. cita textual del encuentro con S. y A.).

A la fecha nos encontramos alternando encuentros vinculares e individuales con las niñas, con el fin de dimensionar la repercusión subjetiva que ha tenido en cada una de ellas la ausencia materna sufrida. El trabajo con el padre se viene desarrollando bajo la modalidad de entrevistas de orientación. Con la madre se intenta establecer comunicación telefónica hasta el momento sin respuesta, a fin de realizar una entrevista que nos permita observar si cuenta con recursos personales, que podamos capitalizar en el proceso que se encuentran transitando las niñas.

VI. Informe de Apoyo Escolar

El espacio de apoyo escolar tiene como objetivo principal brindar diversas estrategias y actividades tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los niños, ofreciendo oportunidades de aprendizaje según sus necesidades individuales. Por este motivo, los avances y logros de los niños no son reducidos a la asimilación de conocimientos y habilidades sino que se potencian los intereses, motivaciones y habilidades de los niños y niñas, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Una herramienta fundamental y que adquiere preponderancia en el espacio de apoyo es el juego, ya que la actividad mental en el juego es continua. Implica creación, imaginación, exploración y fantasía. A la vez que el niño juega, crea cosas, inventa situaciones y busca soluciones a diferentes problemas que se le plantean a través de los mismos. El juego favorece el desarrollo intelectual. El niño aprende a prestar atención en lo que está haciendo, a memorizar, a razonar, etc.

VII. Relato de experiencias puntuales

a) Gonzalo Beneditto es un niño de 8 años de edad que asiste al espacio de apoyo escolar desde el día 10 de marzo del corriente año, dos veces por semana con una carga horaria de 1 hs.

Al comienzo el niño mostraba gran timidez y su predisposición ante las actividades propuestas era escasa. Por este motivo, se implementaron diversas estrategias con el objetivo de ganar confianza y fue a través del juego que se logró cumplir con dicho objetivo.

Su producción varía de acuerdo a la cantidad de niños que se encuentren presentes, obteniendo mejores resultados aquellos días en los que se encuentran menos niños. En caso contrario, se distrae con facilidad e intenta llamar la atención constantemente comenzando a jugar y bromear con sus compañeros.

El niño se encuentra alfabetizado, su lectura es lenta y silábica. Posee abundante vocabulario, puede comunicar y expresar con claridad sus ideas verbalmente pero presenta dificultad al momento de escribirlas.

Su atención varía de acuerdo a las actividades propuestas mostrando mayor interés por aquellas relacionadas a realizar cálculos matemáticos. En dicho espacio no presenta dificultades en la resolución de cálculos sencillos de adición, sustracción y multiplicación. Se está trabajando en la división que es donde presenta dificultad.

Actividades

- Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre los lectores.
- Lectura de cuentos que los niños ya conocen.
- Lectura exploratoria de diferentes materiales para localizar información.

- Lectura de textos de interés de los niños
- Producción de escrituras nuevas, por parte de los alumnos, a partir de escrituras conocidas y de temas relacionados a su interés personal
- Lectura de imágenes.
- Exploración de los diferentes contextos y funciones de los números, utilizando juegos de cartas.
- Lectura y escritura de números de distinta cantidad de cifras.
- Situaciones problemáticas de conteo, suma, resta, multiplicación y división por medio de diversos procedimientos, reconociendo el cálculo que permite resolver el problema.
- Utilización de estrategias de cálculo mental.

En el transcurso de las últimas semanas se ha notado grandes avances en cuanto a la predisposición del niño y respecto a su comportamiento ante la presencia de sus compañeros. Actualmente es posible realizar trabajos en grupo observándose en el niño mayor tolerancia y concentración en las tareas propuestas.

b) Kiara De los Santos es una niña de 9 años de edad. Asiste a la red desde el día 31/ 3 del corriente, una vez por semana 1 hs.

La niña llega siempre alegre, se relaciona de manera satisfactoria con el resto de sus compañeros, tiene excelente predisposición para realizar las actividades propuestas. Participa activamente en cada una de ellas, trayendo en oportunidades materiales de su interés personal para trabajar en el espacio de apoyo.

La niña se encuentra alfabetizada. Lee de manera fluida. Es clara en la pronunciación, articulación y en la dicción de las palabras. En el transcurso de estos meses se estuvo trabajando en la entonación y en la puntuación ya que no eran considerados. Manifiesta interés por la lectura al realizar comentarios sobre textos leídos. Utiliza diversos libros ya sean los que se proponen en el espacio de apoyo u aquellos que la joven trae de su hogar.

Tiene muy buena comprensión de consignas y textos. Puede extraer de manera autónoma ideas principales y volcarlas de manera escrita. Su vocabulario es abundante y expresa claramente sus ideas. Cuando se le brinda la consigna o se lee un texto, escucha

con atención e interés, pero rápidamente se dispersa hablando de situaciones de la vida diaria o proponiendo múltiples tareas que quiere realizar evidenciándose, en múltiples ocasiones gran ansiedad lo que dificulta finalizar la tarea propuesta. Por este motivo, estamos trabajando en la organización de las tareas, brindando el tiempo necesario para realizar cada una de ellas. Para ello se ha comenzado a trabajar con juegos en grupo, los que llevan a que cada participante deba esperar su turno y respetar las reglas del mismo.

Es capaz de resolver problemas de adicción y sustracción de manera independiente expresando con libertad las operaciones que según su opinión se deben realizar. Analiza si el resultado es correcto al confrontar sus conocimientos. Para las operaciones de multiplicación y división solicita ayuda.

En el transcurso de su asistencia al espacio de apoyo se han visualizado cambios satisfactorios en la niña. Acepta las sugerencias brindadas por el adulto y manifiesta interés por dicho espacio.

c)E. de 9 años de edad, llega derivado por la Escuela por presentar problemas de conducta. Su grupo familiar está compuesto por padre, madre y una hermana de 7 años de edad. Al momento de la consulta, se encuentra con reducción de horario escolar y tratamiento psicofarmacológico indicado por médica psiquiatra tratante. De su historia vital relata su mamá que *"...ha sido inquieto hasta en la panza..."* (sic. cita textual de anamnesis). Nació por parto natural y su desarrollo transcurrió sin alteraciones. A los cinco años de edad, cursando la última salita de Jardín de Infantes es derivado por la maestra a consulta psicológica porque *"...quería organizar todo él y al que no le hacía caso lo golpeaba..."* (sic. cita textual de anamnesis). Transitó en ese momento, un proceso psicoterapéutico breve. Ingresa a la Primaria y en tercer grado se agudizan los problemas de conducta, y paralelamente las dificultades de aprendizaje, repitiendo el grado. Actualmente nos encontramos trabajando con E. desde un abordaje familiar, priorizando las intervenciones acorde a los recursos del niño y sus padres.

El proceso realizado con E. y su familia es un claro ejemplo de padres que se responsabilizan por la problemática que presenta su hijo. La asistencia al tratamiento fue sostenida, concurren cada vez que se les solicitó, fueron parte activa del proceso capitalizando lo trabajado en cada encuentro. Esta dinámica fue permitiendo en forma gradual, el desarrollo de la confianza en sus recursos como padres, y a la vez trabajar con E. las cuestiones emocionales que dificultaban su desempeño. En el transcurso del

proceso, el niño logró reintegrarse al horario escolar completo y más tarde la prescindencia del tratamiento psicofarmacológico. También formaron parte de este proceso, reuniones de orientación e intercambio con la Institución Escolar.

d)L. y M. de 8 años de edad son hermanos gemelos, llegan a consulta por sugerencia de la Escuela a su mamá quien plantea con preocupación que sus hijos se pelean mostrando una creciente agresividad entre sí, llegando a agarrar cuchillos para defenderse uno del otro. De sus historias vitales, surge que a la edad de 4 años, sufren el incendio de la precaria casa que habitaban en la zona de Romero. En ese episodio, los niños son rescatados por su mamá con principio de asfixia y graves quemaduras. Fallece en el incendio un hermano de 6 años de edad. A partir de este hecho, cada uno de los niños y a su manera ha sobrellevado la pérdida de este hermano. L. mostrándose callado, y *“...siempre jugando al bombero...”* (sic. cita textual de anamnesis) y M. mostrándose dinámico *“...más agresivo, quiere controlar todo...”*(sic. cita textual de anamnesis). Comenzaron proceso psicoterapéutico en un Centro de Salud, que fue interrumpido dado que su mamá sentía una profunda angustia en cada entrevista en la que debía participar.

El grupo familiar de L. y M. está compuesto por la mamá y cuatro hermanos de 14, 12 y 5 años de edad y el menor de 8 días de vida. De este grupo de hermanos solo L. y M. son hijos de un mismo padre, que al momento se encuentra separado del grupo familiar.

Actualmente nos encontramos trabajando en espacios personales, a fin de individualizar en cada niño la tramitación de la penosa experiencia vivida. Se prioriza a su vez el espacio vincular, trabajándose con la mamá y cada uno de los niños, de igual modo con el papá.

Podemos decir, que desde el principio se presentó muy dificultoso el trabajo con cada uno de los padres. Con la mamá no fue posible ahondar en aspectos fundamentales para el proceso de los niños, dada la persistencia de sentimientos de angustia relacionados con la pérdida no elaborada de su hijo. El papá luego de reiterados llamados se presentó a una entrevista, y no sostuvo los encuentros pautados. Con los niños se trabajó en forma individual siendo su asistencia fluctuante, de manera que aquello que con dificultad íbamos construyendo, no tenía continuidad. Así transcurrió el año 2014, entre llamados telefónicos que realizamos recordándole a la madre que contaban con el espacio y la insistencia desde la Institución Escolar para que asistieran al mismo. En el mes de junio de 2015 vuelven a solicitar asistencia derivados por la Escuela, en esta oportunidad a L.

y M. se suma su hermano V. de 7 años de edad quien también presenta problemas de conducta. La madre de los niños por cuestiones laborales, no ha podido presentarse a las entrevistas acordadas, el padre por igual motivo tampoco asistió. Podemos decir que si bien uno de los pilares en los procesos es la continuidad, teniendo en cuenta esta historia familiar y su dinámica actual, L. M. y V. cuando asisten les brindamos el espacio. Si bien no podemos describirlo como un proceso, no invalidamos los encuentros.

En este punto se hace necesario señalar la importancia que tiene la familia en la constitución del psiquismo del sujeto y de sus modalidades vinculares que se significarán más tarde en su inserción en la estructura social. Se puede decir que es el dispositivo socializador básico, en el que el sujeto construye su identidad y su posición individual en la red de relaciones sociales. Como entramado vincular, se organiza en torno a los lugares materno, paterno y filial, siendo estas las denominaciones instituidas y subsistentes. Es esperable y deseable que en la familia se ejerzan funciones de sostén y amparo, discriminación-corte y transmisión de la ley; cuestiones que desde la teoría son denominadas como funciones materna y paterna, pero que no significa que sean referidas exclusivamente a la persona concreta de la madre y el padre respectivamente. Es decir, que son funciones que también pueden encarnarlas otras personas, situación que se da cuando un niño no posee o ha perdido la pertenencia a los vínculos de origen.

De tal importancia es el ejercicio de las mencionadas funciones, que las fallas potencialmente desestructurantes o patógenas, están vinculadas a un déficit en el sostén y apuntalamiento psíquico, o a un exceso abusivo de las instancias parentales, que transmiten inconscientemente la prohibición de un pensar y sentir autónomos, que obstaculizan el surgimiento del deseo propio del sujeto. Ahora bien, yendo a lo particular de la población que abordamos, se observa en la mayoría de las familias, el carácter inestable de la figura paterna, ya sea por cuestiones laborales, se ausentan excesiva cantidad de horas, por alcoholismo o por abandono del hogar, situación que hace que las madres adquieran un poder casi absoluto sobre los hijos y sientan que sus hijos les pertenecen. Se debe tener en cuenta además, que en general nos encontramos con que la maternidad no es un hecho esperado ni anticipado, sino el resultado de una actuación sexual muchas veces ocurrida durante la pubertad. Cuestiones estas que hacen que el vínculo simbiótico entre madre e hijo se prolongue más de lo habitual, generalmente hasta la llegada repentina de un hermano que lo desplaza.

No se puede dejar de señalar además, que las condiciones de vivienda, el hacinamiento, el colecho múltiple, también son factores que favorecen la indiscriminación dificultando el proceso de individualización del niño. El desarrollo del niño por lo general en estas condiciones, no se da por el interjuego entre maduración psicofísica y adjudicación de roles sociales, sino por una serie de hechos y actuaciones biológicas que no son ni deseadas, ni acompañadas por una elaboración interna adecuada. Este cúmulo de acontecimientos se hacen presentes al momento de la socialización del niño, de allí que se torne comprensible que la gran mayoría de las consultas, se relacionan con la dificultad que presentan para aceptar normas y límites.

Nuestra modalidad de trabajo apunta a reparar en la medida de lo posible esa trama vincular que hace visible su deterioro en la conducta que muestra el niño; intentamos facilitar el surgimiento de los recursos subjetivos acorde a los cuales, se irá elaborando una forma de resolver las dificultades que marcará la particularidad de cada familia.

e)El niño G. B de 8 años de edad, comenzó a asistir desde el mes de marzo y lo que prevalecía en el niño es una gran timidez ante la presencia de otros compañeros. Su predisposición ante las actividades propuestas era escasa y ello no se debía a una falta de comprensión en cuanto a las consignas brindadas sino a su carácter introvertido.

Esta situación ha cambiado satisfactoriamente ya que fuimos realizando diversas actividades grupales en las que el niño debía interactuar con el resto de sus compañeros. Además se propusieron juegos en los que los niños debían representar diversas situaciones y sus compañeros debían adivinar a lo que se refería y el niño accedió voluntariamente a hacerlo. Es un juego donde todos los compañeros observan y el niño además de acceder a representar pidió a la semana siguiente, volver a jugarlo.

También ha modificado su actitud ante la solicitud del adulto a que realice alguna actividad. Al comienzo, el niño se negaba a leer en voz alta. Aún continuamos trabajando respecto a la fluidez de la misma pero lo importante es que, actualmente, el niño realiza la lectura en voz alta. Además de ello, cuando se solicita a otra compañera a que realice la lectura el niño intenta ayudar a la misma.

La niña M. R comienza a asistir al espacio a fines del mes de marzo. Asiste regularmente y siempre muestra gran predisposición para realizar las diversas actividades propuestas. Al momento de ingresar la niña distinguía sólo algunas letras. En el transcurso del

presente cuatrimestre ha comenzado a leer silábicamente. Presenta mayor dificultad en tareas relacionadas a operaciones. Reconoce sólo algunos números. Al comienzo realizaba operaciones sencillas de suma y resta con material concreto.

Muestra mucho interés por el trabajo en equipo. Cada vez que se incorpora un nuevo compañero, la joven los recibe amablemente y los invita a jugar.

La niña M.R ha transmitido a la docente que en su hogar los padres a veces olvidan traerla a apoyo y que es ella quien les recuerda que debe asistir. En palabras de la niña “Seño yo me acuerdo de venir porque me gusta. Es distinto a la escuela común. Aquí se pasa rápido el tiempo.”

Otra niña M.M también manifiesta su interés por asistir al espacio. Si bien manifiesta que le gusta estar allí fue necesario trabajar con la niña cuestiones referidas a los hábitos y conducta. Al comienzo, la niña deambulaba por el salón, se negaba a realizar cualquier tipo de actividad y su atención estaba puesta en todo aquello que sucedía fuera del espacio. Poco a poco fue modificando su conducta, comenzó a sentarse junto a su compañero de grupo y actualmente realiza las diversas actividades propuestas. La niña reconocía sólo algunas letras y números y está en proceso de alfabetización.

El cambio en su predisposición no sólo ante las actividades sino también ante la incorporación de nuevos compañeros al grupo ha sido muy notorio.

También cabe señalar que, hay niños que habían comenzado a transitar por el espacio, que se comenzaban a observar los avances de los mismos pero que debido a sus reiteradas inasistencias en el último período no se puede hacer una evaluación final. Otra situación que a menudo se presentan son casos de niños que asisten, que se comienza a trabajar y que se ausentan por un tiempo pero que luego retoman y es necesario comenzar todo el proceso de cero. La falta de continuidad dificulta la obtención de resultados satisfactorios.

Algunos juegos propuestos:

Sumamos y restamos en muchos momentos de cada día. Cuando jugamos a las cartas, a los dados o con tableros tenemos que calcular quién ganó, por cuánto o cuánto falta para llegar al final. Cuando vamos de compras, cuando sacamos los boletos del colectivo, para resolver problemas de todos los días, cuando juntamos objetos en una colección...

Los juegos pueden ser una manera divertida para acercarse al mundo de los cálculos. Para ello utilizamos un mazo de cartas. Cuando se juega con cartas, muchas veces es

necesario contar puntajes y para eso se usan cálculos. En algunos juegos es común que se usen porotos o se anoten rayitas. En otros, se arman tablas indicando el puntaje con números. Hay muchos juegos diferentes de cartas. Algunos muy conocidos, como el truco, el chinchón, la escoba de 15, la casita robada... También realizamos problemas con billetes y vueltos. Cuando entregamos billetes o monedas de mayor valor que el costo de lo que compramos, es necesario que nos devuelvan la diferencia.

Dichos juegos permiten:

- Usar la suma y la resta para resolver distintos tipos de problemas: problemas en los que hay que juntar, agregar, separar, quitar, calcular distancias o diferencias entre números.
 - Recordar los resultados de algunas sumas para poder resolver otras sumas parecidas o cercanas.
 - Recordar los resultados de algunas sumas para poder resolver restas.
 - Aproximar y estimar el resultado de sumas y restas sin hacer los cálculos exactos.
- Distintas maneras de resolver los cálculos de sumas y restas.

El juego de representación de personajes. Mediante este juego el niño representa a un personaje, animal o persona humana, tomando como núcleo configurativo aquellas cualidades del personaje que le han llamado particularmente la atención. Se esquematiza el personaje en un breve número de rasgos así por ejemplo, del león no toma más que el rugir y el andar felino. En la representación de personajes se produce una asimilación de los mismos y un vivir la vida del otro con cierto olvido de la propia. Al representar diversas cosas el niño y al adivinar sus compañeros lo que está transmitiendo, el niño va ganando confianza y perdiendo la timidez.

Juegos con letras y sílabas: Escribir su nombre, armar palabras que conozcan, armar de acuerdo a la categoría brindada ej frutas. Entregar al niño una palabra desordenada y que él la acomode correctamente. Aquí también se le propone al niño que le dé una palabra desordenada al adulto. El reconocimiento de las palabras escritas, es el punto de partida del proceso de lectura. Un lector adulto, posee en su diccionario mental, representaciones de las palabras, que incluyen información sobre la estructura fonológica (significado y función sintáctica) y la ortográfica. El niño debe incorporar el conocimiento de la estructura ortográfica para poder ver la palabra y reconocer su significado. A partir de ese reconocimiento, va integrando el significado de cada palabra en unidades mayores de

significación, por medio de estrategias y procesos que relacionan la información del texto con los conocimientos previos del lector.

El juego reglado. Es aquel en el que la acción configuradora y el desarrollo de la actividad han de llevarse a cabo en el marco de unas reglas o normas, que limitan ciertamente la acción, pero no tanto que dentro de ellas sea imposible la actividad original, y en gran modo libre del yo. La regla no es vista por el jugador como una traba a la acción sino, justamente al contrario, como lo que promueve la acción. Los niños suelen ser muy estrictos en la exigencia y acatamiento de la regla, no con sentido ordenancista, sino porque ven en el cumplimiento de la misma, la garantía de que el juego sea viable. Para ello utilizamos juegos de mesa en los que cada uno debe respetar su turno.

Para finalizar, el juego es una herramienta de aprendizaje. Es a través del juego que los niños van creando una base para el aprendizaje y el éxito académico ya que fomenta la interacción y el desarrollo de las aptitudes del lenguaje, reconociendo y resolviendo problemas y descubriendo su potencial humano. Gracias al juego, los niños adquieren el control de sus actividades y autonomía social, obteniendo la oportunidad de soñar y crear su propio significado.

El juego resulta ser una herramienta de gran utilidad para la labor de transmisión educativa, es provechoso para el desarrollo de las potencialidades de los alumnos y un recurso ineludible, en niños y adultos, para la canalización de las frustraciones.

“El juego es una herramienta esencial a explotar en todas sus dimensiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje, el juego asegura a cada niño la posibilidad de incorporar a si mismo elementos de la realidad”.

Capítulo 10.Las pautas de resultados esperados en el mediano y corto plazo con la continuidad de la prueba piloto en el tiempo.

Durante los primeros meses de la segunda etapa del proyecto, se pudo visualizar en general como nuestra metodología de trabajo fue cambiando en cuanto a lo organizacional. Comenzamos siendo un grupo de trabajo interdisciplinario que daba atención más individualizada a los niños y las familias que se acercaban derivados de las distintas instituciones, y trabajábamos en equipo cada caso intercambiando conceptos y opiniones acerca de cómo abordar la problemática que se planteaba. Con el correr de los meses y luego de ir ajustando la metodología de trabajo comienza la segunda etapa del proyecto, donde logramos entender a través de la práctica cual era la forma de trabajo que se ajustaba a los requerimientos de la red. El crecimiento de la demanda de trabajo nos hizo replantear la atención casi individual de alumnos, para formar grupos y equipos de trabajo, utilizado un criterio de agrupamiento según las necesidades individuales y trastornos específicos.

La cantidad de niños y jóvenes tratados fue cambiando a lo largo del tiempo. El requerimiento se comenzó a notar en la segunda etapa del proyecto, donde cada una de las instituciones comenzó a tener a la Red en cuenta desde un lugar de soporte y apoyo a las demandas que ellos no puedan atender.

Nos situamos ante la problemática sociocultural de la población y comenzamos a trabajar bajo el termino de inclusión, tanto de las familias como de las instituciones, abordando los casos desde lo vincular.

Entendemos que en la actualidad impera la perspectiva integracionista donde la manera más provechosa de potenciar el desarrollo de los niños en tratamiento es mediante la participación y la colaboración entre los padres y maestros.

Es desde donde partimos, si bien por momentos el encuentro aparece más claramente definido en el discurso que en la práctica, formando parte más de nuestros objetivos que en el sentido de una meta a alcanzar en la realidad. Y esto tiene que ver con que existen distintos factores que obstaculizan el abordaje vincular, sobre todo en casos como los que vemos diariamente, donde brindamos apoyo a familias con escasos recursos y que no

pueden visualizar la importancia de su participación directa en la problemática que manifiesta su hijo/a.

Para aclarar este punto es necesario incluir y analizar algunas cuestiones que vienen desde el psicoanálisis. Lo biológico requiere para su satisfacción y traducción, de aquel que ejerce la función materna, se necesita la presencia efectiva de otro y su palabra. Las zonas erógenas se constituyen por estar convocadas como referencias corporales del intercambio. Placer y displacer serán los garantes de un primer esbozo identificatorio, donde lo que es rechazado configura un primer no yo y lo placentero el yo. La inscripción del orden sexual supone pensar al cuerpo como una superficie que se conforma en el intercambio intersubjetivo. La relación del niño y del adulto es una relación que porta una disimetría básica, el niño recibe del adulto la respuesta a su desamparo original, el niño depende radicalmente del adulto: Recibe de él cuidados y asistencia, es decir requiere de su auxilio para sobrevivir. En esta asistencia se produce el engranaje al lenguaje y con ello al inconsciente del adulto, entonces el cuerpo del niño es articulado por el lenguaje de aquel que lo recibe, el adulto. La madre lo interpreta, es ella la que en este acto transforma la necesidad en demanda. El niño no sólo es un cuerpo de necesidad sino un cuerpo habitado por alguien que pide. La interpretación y la suposición del pedido conciernen a la madre y su inconsciente. ¿Pero qué ocurre cuando esa mamá no puede brindarle a su hijo a través de su función de sostén materno, la libido necesaria porque se encuentra inmersa en una realidad que la golpea emocionalmente, que la sobrepasa día a día? Con carencias afectivas de todo tipo, sin un sostén emocional o atravesada por problemáticas de alcoholismo, violencia, falta de recursos económicos etc.

Es ahí donde nos encontramos con el problema del límite que se da en el desarrollo efectivo del tratamiento vincular. La distancia que se produce entre la teoría y la praxis en lo cotidiano, de cara a la realidad en la que nos encontramos inmersos. Es desde ese lugar donde por momentos nos encontramos con una pared, y desde ahí surgen los casos en que las evoluciones no son como esperábamos. Porque movilizar ciertas cuestiones que se encuentran instaladas en el psiquismo del adulto muchas veces es más difícil que tratar el síntoma del niño, entonces por consecuencia y según los casos, la Red se transforma en un lugar donde se brinda contención.

Todo esto se relaciona con un tema más bien subjetivo y personal que surge ante distintas situaciones donde hay que socavar cuestiones profundas, que duelen o que simplemente no se encuentran preparados para afrontar. Varios son los casos de chicos

que no fueron dados de alta sólo para brindarles un espacio que los contenga, donde se los signifique y se le brinden herramientas necesarias para un desarrollo emocional sano.

El análisis de las mejoras en los niños tratados tiene que ver con varios factores. Al tener una mirada global del niño, donde priorizamos el contexto donde se encuentra inmerso, nos resultó indispensable también trabajar junto con las instituciones. En algunos casos de gran importancia por la gravedad del mismo (Caso Jano M.), la Red cumplió el rol de interlocutor entre la familia y la escuela, tratando de unificar criterios solo centrando la mirada en beneficio del niño.

Si hacemos un análisis de la díada escuela-familia podemos decir que la misma ha transitado por diferentes facetas. En otros momentos los padres han abogado por la exclusividad en cuanto a la formación de la personalidad de los hijos y los maestros aceptaban su influencia en el plano de la instrucción. En la actualidad identificamos a padres que depositan en los maestros mayor responsabilidad en la formación de los pequeños y maestros reclaman mayor participación de los padres en la preparación de sus hijos para la vida. Esta cuestión no es ajena en la población de Arturo Seguí.

En otras posturas adoptadas por los principales actores de la trama educativa, padres y maestros, observamos una visión reduccionista y rígida en contraste con las perspectivas integracionista que requiere del encuentro entre los educadores para potenciar las influencias y promover el desarrollo del niño. La dificultad conceptual para propiciar la interacción familia-escuela no radica en la sensibilización de estas instituciones sino en el planteamiento de qué entiende cada una de las partes por participación en el encuentro interactivo y cómo hacerlo. Y en este punto focalizamos la atención. Tratando de limpiar los errores que en muchas oportunidades se da en la comunicación entre los actores implicados.

En este punto la red se hizo fuerte y comenzó a tener un peso específico, siendo reconocido por toda la comunidad social y educativa. Los maestros conocen mejor a sus alumnos a través de los padres. Estos últimos se enteran de los progresos de su niño en la escuela por medio de la conversación que mantiene con los maestros. La comunicación entre padres maestros y alumnos constituye el fundamento de una relación efectiva para la formación de alumnos estables, seguros intelectual y emocionalmente lo que favorece el proceso de aprendizaje en los escenarios familiar y escolar.

El dialogo no se produce espontáneamente, pueden sucederse encuentros eventuales, sin objetivos definidos ser provechosos si construyéramos esos puentes fomentáramos la

relación familia-escuela con la intención lograr la continuidad y complementariedad de la educación y socialización de los niños.

La comunicación se propicia en los contactos que se establecen en las actividades de intercambio informativos.

Las mejoras obtenidas desde el área de psicopedagogía se basaron en distintos puntos a lograr tanto a nivel individual, marcado por las necesidades individuales de cada uno de los niños y grupal, basado en distintos puntos a lograr como objetivos generales. Estos últimos son:

- motivación hacia el trabajo escolar
- ritmo de trabajo
- constancia en el esfuerzo
- actitud ante los errores y dificultades
- respuestas en los cambios a las rutinas de trabajo
- autonomía en el trabajo
- hábitos de organización del material escolar y deberes

En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos fueron los esperados. Desde el análisis general se puede observar (más allá de las características individuales de cada uno de los niños y su tratamiento específico) una variable visible en todos los casos: alumnos con aprendizaje lento.

Son alumnos que presentan dificultades para seguir un ritmo de aprendizaje convencional, una menor capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión, y dificultades para evocar y recuperar la información aprendida.

Este grupo está constituido por niños con un desarrollo más lento y con un ritmo crónico de aprendizaje más bajo que el resto de sus compañeros.

En ellos se puede observar:

- 1.- Lentitud para procesar la información escolar y para seguir el ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros.
- 2.- Inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares.

3.- Baja motivación para aprender, acompañada de una baja autoestima.

4.- Inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor.

Los niños de aprendizaje lento en la escuela poseen un desempeño académico muy descendido. Muchas veces repiten cursos, medida que no logra los resultados esperados, ya que se mantiene el bajo desempeño académico y se complica la situación del alumno, con una creciente desvinculación con su grupo de pares de referencia, lo que pone en riesgo la adaptación social y la maduración en aspectos de la vida relacionados con la convivencia, la imagen personal y la socialización. En estos niños las habilidades sociales generalmente se encuentran poco desarrolladas, existiendo muchas veces problemas conductuales y de adaptación a las exigencias de la escuela, problemas interpersonales, ansiedad, depresión, entre otras.

Al respecto, es importante destacar que un niño que no experimenta éxito en su aprendizaje se define a sí mismo como una persona que no es capaz de aprender, lo que afecta directamente su autoestima y capacidad de logro, llevándolo a vivir situaciones de reiteradas frustraciones, limitándose de este modo su proyecto de vida.

La mayoría de los casos atendidos, presentó dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje normal, para memorizar y para evocar la información una vez aprendida.

Se destacan como principales rasgos característicos de los niños que ingresaron en la primera y segunda etapa de la Red en líneas generales:

- Lentitud para procesar la información.
- Inadecuación entre sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos.
- Baja motivación para aprender.
- Baja autoestima.
- Inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor.
- Incapacidad para organizar y estructurar la tarea por sí mismo.
- Escasa atención.
- Bajo nivel de perseverancia.

Galindo y otros (1994) plantean que los niños con aprendizaje lento presentan problemas generales de aprendizaje, destacando dos aspectos clave:

- Retardo general de todo el proceso de aprendizaje, observándose lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando al rendimiento global.
- Destacando que son niños con un desarrollo normal pero con inmadurez en el área cognitiva o verbal lo que provocaría esta lentitud para aprender.

Estos autores establecen como elementos del proceso cognitivo: la Planificación, la Atención, el procesamiento Simultáneo y el procesamiento Sucesivo, dando lugar a la teoría P.A.S.S. De aquí se determinan los siguientes sistemas funcionales de lo que llaman “aparato” cognitivo:

- 1.- Sistema de Planificación, siendo responsable del establecimiento de objetivos, la selección o la elaboración de estrategias y el control de la actuación.
- 2.- Sistema de Atención; responsable de la activación y estimulación, de mantenimiento del grado adecuado de “alerta” para la realización de la actividad. Aquí se puede distinguir entre atención selectiva y sostenida
- 3.- Sistema de Procesamiento (o codificación), que se encarga de la recepción, interpretación, transformación y almacenamiento de la información, en definitiva, del tratamiento directo de la información, y podrá ser de dos tipos:

-Procesamiento simultáneo: que trata las unidades de forma holística.

- Procesamiento sucesivo o secuencial: que conecta las unidades de procesamiento de manera serial o lineal, analítica, estableciendo entre ellas nexos de carácter temporal.

Las herramientas utilizadas apuntaron a metas sencillas que refuercen las áreas descendidas.

En relación a las necesidades educativas especiales de estos niños, es posible apreciar un desarrollo del pensamiento que requiere la mediación de elementos más concretos, existiendo dificultades para consolidar un pensamiento más abstracto, globalizador y divergente. Del mismo modo, son frecuentes las dificultades en la memoria tanto a corto como a largo plazo. Es así como lo que aprenden hoy se ha olvidado mañana. Frecuentemente los docentes advierten que los niños no dominan el vocabulario básico de las temáticas en estudio; asimismo, les es difícil categorizar la información o transferirla a otras situaciones. Una de las razones de estas dificultades se asocia muy

frecuentemente a la falta de instrumentos verbales para comunicar sus conocimientos y a la tendencia al aprendizaje textual y memorístico.

Capítulo 11. Propuesta de nuevas formas de financiamiento.

11.1. La mesa de encuentro y la convocatoria hacia la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento

Con la propuesta de orientación y tratamiento de esta franja de niños/familias que no tenían dónde acudir para dar contención a la problemática planteada, se disminuye considerablemente el número de población infantil que queda confinada inevitablemente a recurrir al segundo nivel de atención, donde tampoco encuentran respuesta pronta, debido a la conocida sobrecarga del sistema.

La ejecución del programa ha demostrado resultados satisfactorios en el abordaje de las dificultades del aprendizaje de muchos niños de la comunidad que viven en condiciones de vulnerabilidad social y no cuentan con posibilidades de acceder a la atención de Psicología Infantil, Psicopedagogía, Fonoaudiología, servicios que ofrece el Equipo de Profesionales en su localidad, en cercanía a sus domicilios, hecho importante a la hora de establecer y sostener continuidad en los tratamientos.

Si debemos hablar de “resultados” en los usuarios del proyecto red local, aseveramos que son satisfactorios. Tanto los que asisten a las terapias propuestas como los integrantes de las diferentes instituciones manifiestan su conformidad.

Desde la red local, se planteó en el mes de marzo del corriente año la necesidad de autofinanciamiento. Tras lo cual en conjunto se acude nuevamente a la mesa llamada “De las Instituciones”; (mesa de encuentro de carácter mensual, en donde cerca de una vez al mes, se reúnen los actores destacados y comprometidos de cada institución local) y se decide armar una nota avalada y firmada por todos, para presentar en diversas fuentes de posibles financiación para lograr la continuidad del proyecto en la zona.

Recordemos que precisamente en esta misma mesa de encuentros, es en dónde por los inicios de la red se entrevistaron a estos actores, y desde allí comenzamos a idear la formulación de las soluciones al problema central planteado. Una situación más que beneficiosa para esta comunidad es el estrecho vínculo que mantienen los integrantes

representes de la mayoría de las instituciones locales, donde todos conocen las necesidades y el trabajo aportado desde cada organismo.

La confianza es uno de los valores fundamentales depositados en todos nosotros desde un comienzo. Hoy a la confianza, se le suma la trayectoria recorrida, hecho innegable y productivo por demás.

Retomando la cuestión mencionada acerca de la nota es más que elocuente en lo referido al concepto del trabajo que el equipo de red local ha venido desempeñando desde el 2013 (Ver **Anexo 3** de la nota con firmas).

Y eso nos llena de orgullo, porque se plantea una conjunción de emociones, de trabajo en conjunto de diferentes actores, de instituciones conectadas, hilando fino en las cuestiones que hacen al desarrollo de los chicos y de sus familias. Y creemos que nuestro nombre del proyecto, “Red Local de Apoyo Comunitario”, nunca estuvo tan cerca a lo que estamos palpando actualmente, una verdadera red de comunicaciones entre las personas.

11.2. Una matriz FODA para determinar las opciones más convenientes.

Fortalezas

Experiencia en brindar servicios y apoyos a la población infantil vulnerable.

La prolongación en el tiempo del proyecto, le da cierta maduración y confianza a quienes quieran ayudar en este trabajo de mejorar la situación de niños vulnerables en la periferia. También los logros obtenidos en este lapso, es un sustento insoslayable de fortaleza para con esta búsqueda de fondos.

La firma de convenios interinstitucionales para apoyar el proyecto a favor de los grupos infantiles vulnerables de Arturo Seguí.

Oportunidades

La cercanía geográfica de gran parte del entramado productivo del sur del Gran Buenos Aires, y el pertenecer a la ciudad capital de la Provincia, el cual se localiza a su vez la

mayor cantidad de organismos públicos, representa una clara oportunidad para el proyecto, ya que debería permitir una mayor cercanía y llegada a ellos.

La cercanía a la ciudad de La Plata, hace más fácil llegar a interrelacionarse con actores de la política y empresarios bonaerenses y municipales que tengan injerencia clave en la toma de decisiones para de esta forma lograr el autofinanciamiento.

Ampliar los convenios de colaboración con las distintas instituciones.

Colaboración de las autoridades municipales en la gestión de beneficios para la población infantil vulnerable.

Debilidades

El proyecto se está realizando en una zona vulnerable de la periferia profunda del partido de La Plata, donde los logros obtenidos no quedan en evidencia pública, y la difusión que se ha logrado tras estos años es meramente local de Arturo Seguí, y ha sido de mucha dificultad entrar en la difusión que exponga nuestro trabajo como corresponde, y al no tener esta oportunidad de presentarnos abiertamente nos genera una debilidad a la hora de tratar de trascender las fronteras de Arturo Seguí.

No disponer de recursos autónomos en tiempo y forma para la realización continua del proyecto en el tiempo.

Amenazas

Al ser un año electoral en las cuatro escalas de gobierno (nacional, provincial, municipal y delegados barriales), los fondos tanto públicos como privados suelen destinarse a la campaña electoral y proselitismo, disminuyendo el caudal de fondos destinado para este tipo de proyectos.

Desinterés de la población (en su expresión mayoritaria) para participar en estos proyectos.

Orografía accidentada y medios de comunicación que imposibilitan y/o dificultan que los apoyos lleguen en tiempo y forma a la población necesitada.

Duplicidad de apoyos derivados de diversos programas públicos o privados, lo que no permite una adecuada asignación para nuestra área de incumbencia.

Pero sin dudas la mayor amenaza es la falta de recursos para dar apoyos directos a los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

11.3. La búsqueda de lograr autonomía financiera

El Estado dispone de recursos insuficientes para ofrecer prestaciones universales básicas de calidad y la administración de las prestaciones contributivas tienden a ser excluyentes, por su parte, el mercado ha carecido de un diseño apropiado y debidamente regulado para operar en esta área, y las familias más vulnerables han debido reaccionar a su situación de vulnerabilidad, antes que responder a políticas proactivas de parte del gobierno.

Asimismo, al existir planes específicos para nacionales y provinciales para sectores vulnerables, estos organismos son reacios a la asignación de fondos, aun sabiendo que los programas no llegan al 100% de la población que los requiere. Por otra parte, es un año electoral en el país, la provincia y el municipio, con lo cual el grueso de los fondos están siendo destinados a cuestiones de proselitismo y de campaña.

En definitiva, no se percibe que en el corto y mediano plazo, los actuales desarrollos institucionales y mecanismos de financiamiento se constituyan como la forma exclusiva de hacer política social, por el contrario, se requiere de un diseño que considere dos mecanismos de acceso, uno, mediante la capacidad de pago y otro por su condición de vulnerabilidad, frente a riesgos que la sociedad estima conveniente eliminar.

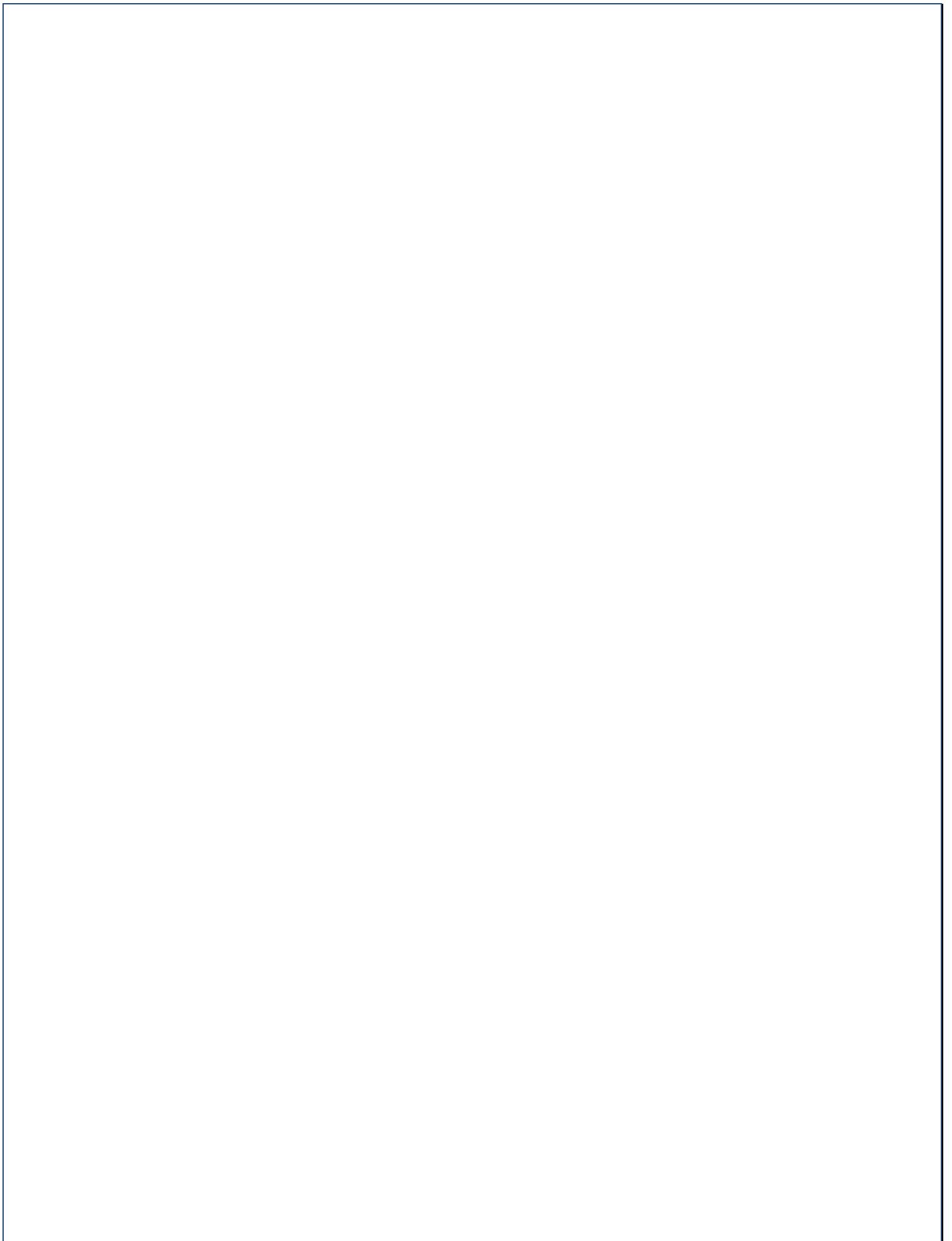
De modo que el diseño debe generar incentivos correctos para sus componentes contributivos y disponer de un mecanismo de solidaridad para implementar subsidios cruzados desde grupos de bajo riesgo a los de alto riesgo y desde grupos de altos ingresos a los de bajos ingresos.

Para ello se buscaron y negociaron diferentes posibilidades de acuerdos institucionales entre la red de apoyo comunitario y las instituciones públicas y privadas del territorio para desarrollar un sistema de relaciones con las instituciones públicas de los espacios locales con el fin de obtener financiamiento que generen un respaldo para las actividades necesarias, y que pongan a funcionar la Red Comunitaria, buscando en el mediano y largo plazo, buscar una autonomía financiera para afrontar los diferentes requisitos planteados por la comunidad.

Una de las propuestas más firmes en la que se está trabajando, es que nuestra "salita" sea considerada una Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) ya que se cumplen

con los requisitos necesarios. Hay que entender a esta Red Comunitaria, tal como los CAPS son establecimientos muy frecuentes en regiones alejadas o de escasos recursos, ya que constituyen una contención sanitaria y social inmediata. Además también hay que subrayar que existen centros de salud que se encuentran especializados en un área concreta de esa rama. Así, por ejemplo, los hay de salud mental que disponen de espacios como la unidad administrativa, la zona de disminuidos psíquicos o la unidad de larga estancia psiquiátrica.

Hasta ahora, uno de los mecanismos más utilizados para el autofinanciamiento es la asignación de fondos (donaciones) por las empresas privadas. Asimismo, está abierta la posibilidad como en el caso de la Red Comunitaria de Arturo Seguí, de una página web como un centro de donación, para aquellos que deseen contribuir.



Anexo 1. Convenios

ACTA CONVENIO

Entre la Asociación Civil El Puente Arte y Cultura, en adelante "El Puente", representada en este acto por Thelma Figari, en su carácter de Coordinadora del proyecto Red Local de Poyo comunitario solicitado por el Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires y financiado con fondos del Consejo Federal de Inversiones, con domicilio en calle 141 esquina 417 de Arturo Seguí, ciudad de La Plata, y la Asociación Cooperadora de la Escuela n° 32, en adelante "Cooperadora", representada en este acto por la señora Alejandra García, en su carácter de Presidente, con domicilio en la calle diagonal 144 entre 414 bis y 415, de la localidad de Arturo Seguí, partido de La Plata, deciden suscribir la presente acta convenio sujeta a los siguientes términos y condiciones:

PRIMERA: En virtud del proyecto "Estudio de una red local de apoyo comunitario", El Puente se compromete a la realización y puesta en marcha de una metodología para el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, dentro del espacio confinado a los límites de Arturo Seguí, para la población comprendida entre los tres y los doce años de edad, de acuerdo a lo indicado en el referido proyecto.

SEGUNDA: La Cooperadora se compromete a brindar el espacio para las reuniones y entrevistas que requiera el mencionado Estudio, en los días y horarios acordados, y a colaborar con El Puente y el equipo del proyecto señalado en la cláusula primera para llevar a cabo el mismo en tiempo y forma.



MARCELA M. MARIN
DIRECTORA E.P. N° 32
ARTURO SEGUI

Alejandra M. García
2022/25/60884

TERCERA. La presente tendrá un plazo de vigencia desde la suscripción hasta tanto se extingan las obligaciones pactadas. Sin perjuicio de ello, cualquiera de las partes podrá manifestar su voluntad de no continuar con su ejecución y denunciar unilateralmente en presente, sin expresión de causa, mediante preaviso fehaciente a la otra, emitido con sesenta (60) días de anticipación.

CUARTA. Las entidades signatarias se comprometen a cumplir con las obligaciones inherentes al óptimo desarrollo de los planes acordados, basando su conducta en el principio de la buena fe.

QUINTA. Para el caso que de la ejecución de la presente se derive responsabilidad de alguna de las partes, éstas acuerdan que los daños serán afrontados de acuerdo a la naturaleza de las acciones que a cada una le corresponda implementar y, en general, a los compromisos asumidos. En virtud de ello, las partes mantendrán la individualidad y autonomía de sus respectivas estructuras y asumirán particularmente sus propias responsabilidades.

De conformidad, se firman dos ejemplares de un mismo tenor en la ciudad de La Plata a los 2 días, del mes de diciembre de 2013.

THELMA FIGARI
LIC. EN FONOAUDILOGÍA
M.P. 2611

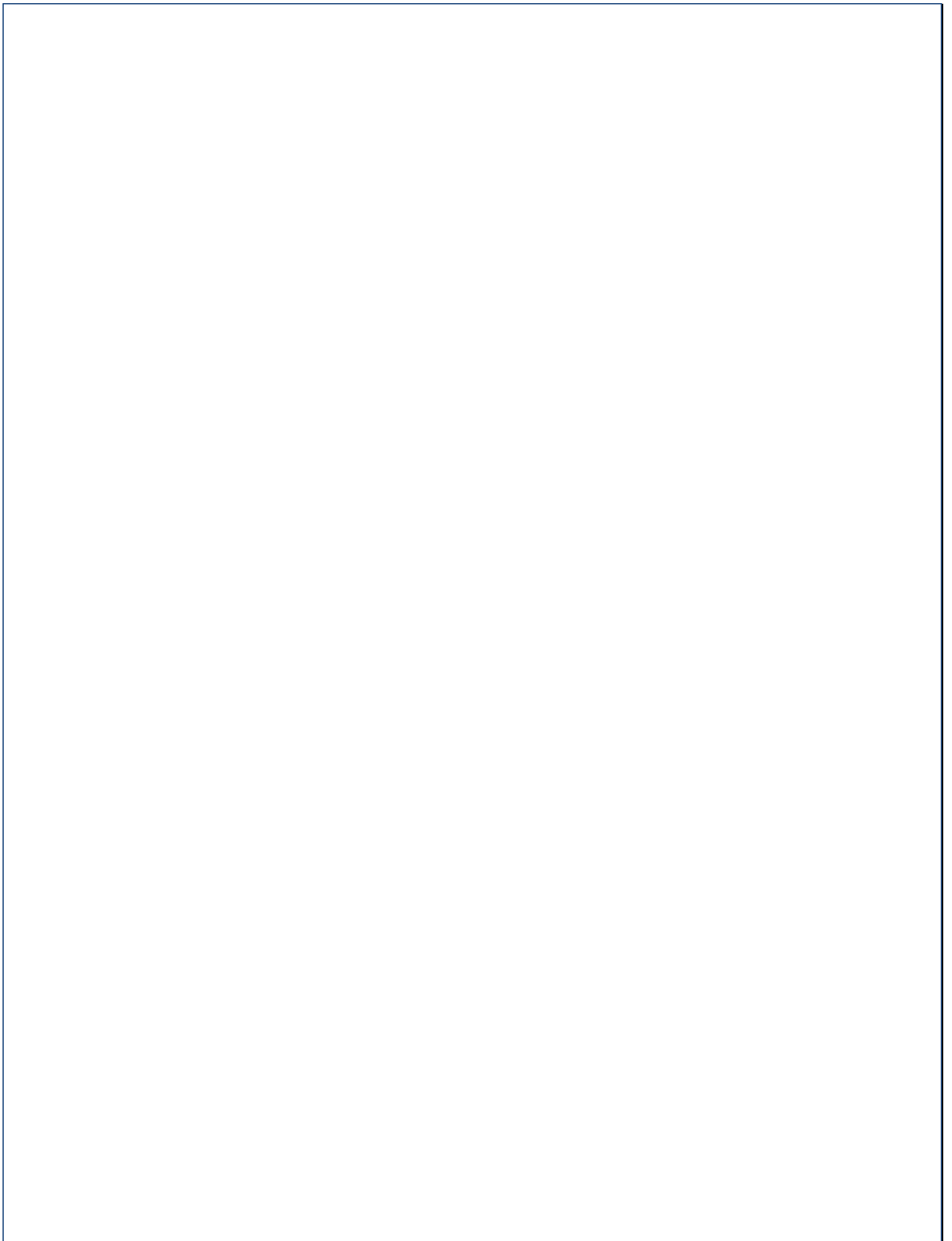


MARCELA M. MAIDA
DIRECTORA E.P. N.º 82
ARTURO SEGUI



Andrés M. Geraci
002 25160884





Anexo 2. Listado de niños que participan de la Red.

Apellido y Nombre	fecha de nacimiento	Año de ingreso a la red	Institución a la que asiste/entidad que deriva	Terapias a las que asiste			
				Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Acosta Ezequiel	04/11/2005	2014	Escuela 32/Hospital Bollini	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Aguirre Lautaro	2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Aguirre Lautaro	07/03/2006	2015	Escuela 24	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Aguirre Milagros	09/02/2002	2013	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Alarcón Lisandro	12/09/2008	2013	Nuestra Señora de Luján	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Alfonso Justina	25/05/2007	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Almada Francisco	14/02/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Almeida Marcos Esteban	27/09/2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Alonso Dylan	09/08/2008	2013	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Amarilla Erwin	07/07/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Amarilla Lautaro	2006	2015	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Amarilla Ludmila	27/06/2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barbarito Franco	09/07/2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barreto Milagros	2008	2013	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barrios Aramis	14/05/2010	2014	María Teresa	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barrios Thiago	09/06/2012	2014	CEAT	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barrios Tiziano	09/01/2007	2015	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Bernal Olmedo Thiago	29/08/2009	2014	Jardin 924/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Bernal Lisandro	2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Beneditto Gonzalo	13/01/2007	2014	Escuela 24	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Beneditto Tatiana	23/04/2009	2105	Escuela 24	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Benitez Juan	02/02/2002	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Benitez Sebastián	01/01/2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Caballero Jessica	10/07/2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Caballero Jorge	26/03/2006	2013	Escuela 32/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Caballero Mariana	2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Cáceres Fabricio	09/09/2004	2015	Escuela 24	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Caceres Franco	26/06/2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Caceres Mauricio	17/04/2005	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Carneiro Dana	17/09/2005	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Carranza Lautaro	08/10/2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Carruega Bautista	13/03/2008	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Carruega Ciro	06/10/2003	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Carruega Pedro	01/07/1905	2013	Jardin 924/Hospital de Niños	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
CaselliaZoe	19/02/2005	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Caseres Franco	04/03/2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Castillo Mariano	21/12/2003	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ciar Franco	24/01/2008	2014	Nuestra Señora de Luján	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Chocomo Lautaro	26/05/2006	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Comesaña Brisa	09/04/2003	2014	Escuela 24/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Cuaglia Xavier	20/10/2009	2015	Jardin Municipal Villa Elisa	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
De los Santos Isaias	31/07/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
De los Santos Kiara	04/05/2004	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Espinillo Camila	30/08/2004	2013	Escuela 24	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Fernandez Carolina	09/10/2003	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Fernandez Facundo	08/08/2011	2014	CEAT	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Fernandez Laureano	2008	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
FernandezSantino	08/08/2011	2014	CEAT	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ferrando Benjamin	30/05/2010	2013	Jardín 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ferreira Ariel	2004	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Fidalgo Jonathan	15/03/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Garay Ignacio	18/02/2005	2014	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Garcia Agustina	2002	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

GarciaMaria Guadalupe	20/01/2006	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Garriga Ramiro	17/12/2004	2015	San Francisco	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gomes Bárbara	07/08/2006	2014	Escuela 17	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gomes Ernesto	19/03/2007	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gomez Amelia	13/08/2001	2013	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
GonzalezArandú	29/09/2005	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gonzales Anahi	12/10/2005	2014	Escuela Especial /Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gonzales Nehuen	15/04/2010	2013	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gonzalez Kevin	09/03/2003	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gravano Lucio	10/07/2010	2014	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Guerisoli Alexis	06/02/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Guerisoli Melisa	23/03/2006	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Guidobono Brian	09/11/2005	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Hessig Laureano	18/08/2009	2014	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Hessig Lucas	08/05/2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Iannis Marcos	24/10/2005	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Iannis Mateo	21/12/2006	2014	Escuela 32/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
IbañesElias Eduardo	17/04/2005	2013	Escuela 93/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ibarra Marcos	14/08/2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ibarra Ruth	25/10/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
InsaurraldeSaias	07/04/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Insaurralde Paula	04/03/2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Insaurralde Oriana	17/04/2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
JimenezRoman Ignacio	08/03/2010	2013	Jardin 924/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Jimenez Zacarías	09/09/2008	2014	Jardin 924/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
KlugBraian	03/03/2003	2013	Escuela Agraria	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Klug Gonzalo	26/12/2005	2013	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lafarque Victoria	22/10/2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Lafusalan	10/10/2011	2015	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
LafusaKiara	2009	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lafusa Rodrigo	2006	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
LafusaYoel	2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lasalle Morena	18/10/2006	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lencinalan	16/12/2011	2015	Jardin 937	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lencina Selene	11/03/2006	2015	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Levan Francisco	09/04/2008	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Llanos Emiliano	31/05/2009	2013	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Llanos Joaquín	23/11/2010	2014	Jardin 924/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Lobera Martínez Aramí	29/12/2010	2015	Jardin 960	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Macías Ainara Amancay	2006	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mamani Jano	18/05/2007	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mandozivalentín	07/02/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Martín Evelyn	2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Martín Jimena	2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
MartinezAgustin Abel	26/05/2007	2015	Escuela 17	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Martinez Candela	31/10/2005	2013	Escuela 14	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Martínez Máximo Bernabé	18/11/2005	2013	Escuela 17	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Martínez Milena	12/01/2007	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
MartinezThomás	08/04/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Masias Ariana	25/03/2006	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Medina Agüero Romina	17/10/2002	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Medina Lautaro	25/08/2005	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mengotti Nahuel	24/05/2009	2013	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Menvielle Gonzalo Angel	01/08/2004	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
MenvielleZoe	18/12/2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mesa Santino	21/10/2009	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

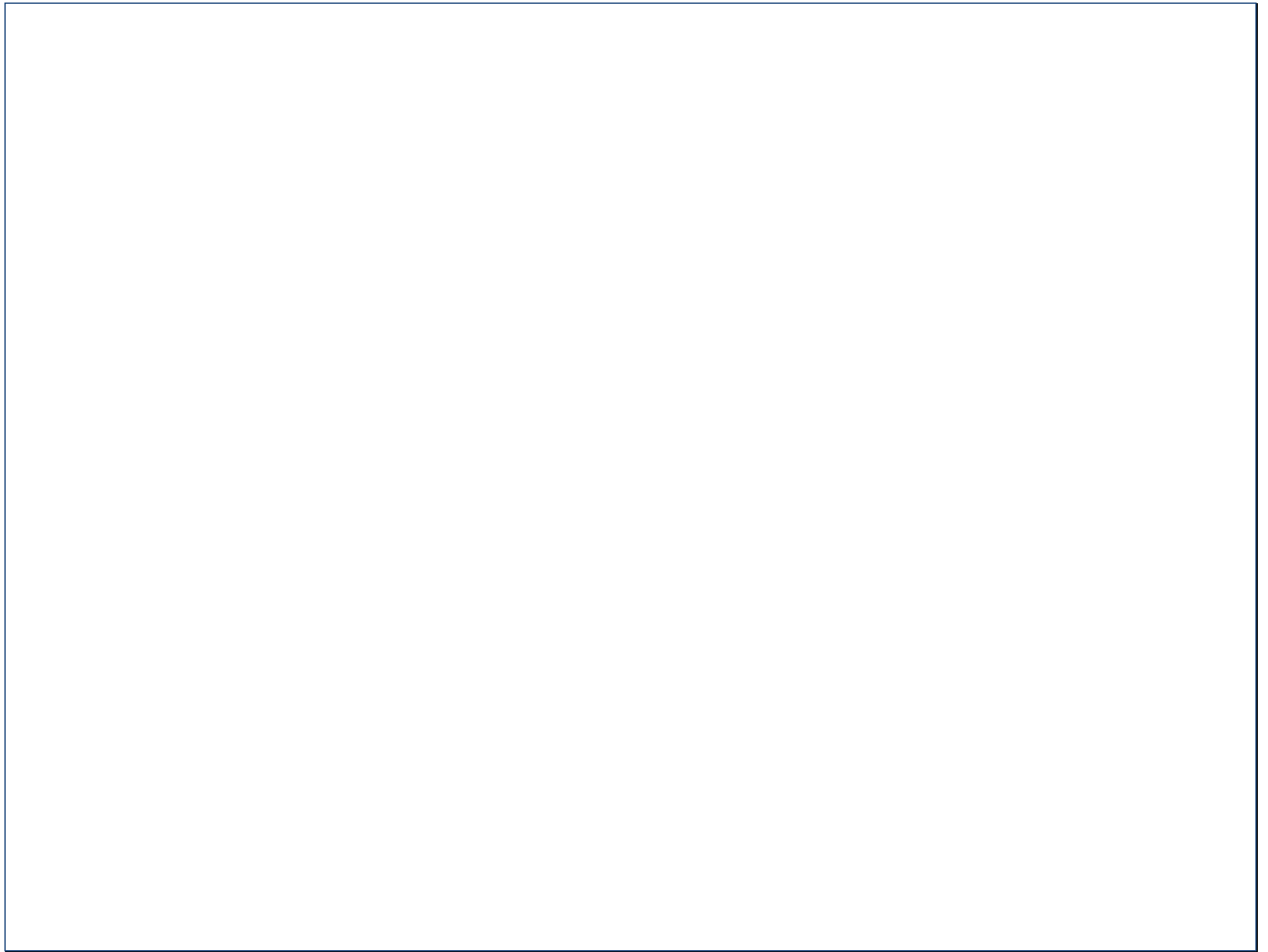
Messa Juan Pablo	2009	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mezza Juan Pablo	06/09/2008	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mezza Morena	16/03/2004	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mieres Maira	05/01/2012	2015	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Mieres Thiago	06/11/2010	2013	Jardin 924/CEAT	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Molina Rodrigo	21/03/2006	2103	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Montes Ludmila	11/08/2007	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Morales Belen	15/05/2010	2013	Algarrobas/Hospital Elina de la Serna	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Moreira Jose Ignacio	09/03/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Nanini Ornella	18/07/2010	2015	Jardin City Bell	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Olga Lautaro	24/12/2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Olmos Lautaro	06/06/2005	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Otero Angel Jesús	2004	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Palandri Dylan	19/12/2008	2014	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Pelazo Emanuel	2001	2013	Escuela Especial/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Peralta Facundo	06/04/2004	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Peralta Valentín	31/05/2010	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Piutrin Thomas	2005	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ponce Gustavo	2006	2015	Escuela Especial 536	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Quiniones García Benjamín	27/06/2010	2014	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Quiniones Martín	05/06/2004	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Quiñones Ricardo	04/08/2000	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ramirez Juan	30/06/2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Riveros Ezequiel	15/10/2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Robledo María Agustina	2004	2013	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Rodriguez Danilo	20/09/2008	2014	Jardin 924/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Rodriguez Marcos	15/11/2009	2013	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Rojas Anibal	20/07/2014	2014	Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Rojas Marina	22/02/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Roldán Agustina	2006	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Romero Federico	2007	2014	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sanchez Brian	10/09/2009	2014	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sanchez Oriana	17/04/2007	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Santucho Abril	09/06/2007	2014	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sarachu Ricardo	21/02/2007	2014	Escuela 68	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Silva Antonella	2005	2013	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Silva Leila	2006	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Silva Micaela	08/06/2002	2014	María Teresa	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Silva Valentín	08/03/2010	2013	Jardin 924/CEAT	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sosa Matías Ezequiel	20/05/2004	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sosa Máximo	02/08/2009	2014	Jardin 960	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Sotelo Tomas	06/04/2009	2013	Escuela 93	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Suárez Joaquín	25/07/2010	2014	Nuestra Señora de Luján	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Tevez Thiago	07/07/2007	2014	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Ugarteche Joaquín	03/05/2007	2015	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Velazquez Benjamin	25/04/2008	2014	Escuela 93/Centro de Salud	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Vera Facundo	22/11/2010	2014	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Vernal Sofia	12/07/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villalboa Benjamin	06/07/2011	2015	Jardin 924	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villalba Ariadna	07/06/2007	2013	Escuela 17	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villalba Leonel Lautaro	17/08/2005	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villalba Matias	17/08/2005	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villanueva Lujan	12/08/2005	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villanueva Tobías	15/08/2009	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Villaruel Joaquín	31/01/2007	2013	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gonzalez Perez Alma	10/06/2010	2015	Jardín 919 V Castels	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía

Brocca Ezequiel	22/01/2006	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Britez Federico	15/06/2009	2015	Escuela Divina providencia V Elisa	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Romero Castro Luis	19/06/2010	2015	Sagrado Corazón	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Gonzalez Santiago	08/08/2008	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Aguilar Simon	20/11/2008	2015	Algarrobas	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Palandri Genaro	19/08/2011	2015	No escolarizado, DerivaCeat	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Alarcon Gonzalo	07/12/2002	2015	Escuela 536/ Cedica	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Barrios Melody	18/07/2003	2015	Escuela María Teresa	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía
Pereyra Aryel	2005	2015	Escuela 32	Fonoaudiología	Apoyo Escolar	Psicología	Psicopedagogía





Anexo 3: Nota con firmas

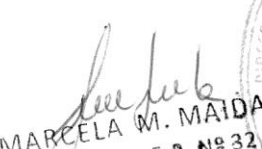
Por medio de la presente, los abajo firmantes avalamos el trabajo de la **RED LOCAL DE APOYO COMUNITARIO**, presente en la localidad de **Arturo Seguí**, Partido de La Plata, desde el año 2013, gracias al apoyo del Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires y al financiamiento del Consejo Federal de Inversiones, (C.F.I.), por tratarse de un programa que ha demostrado su eficacia en el abordaje de las **dificultades de aprendizaje (DA)** de muchos **niños** de esta comunidad que viven en condiciones de **vulnerabilidad social** y no cuentan con posibilidades de acceder a la atención de Psicología Infantil, Psicopedagogía, Fonoaudiología y Apoyo Escolar especializado que brinda su Equipo de Profesionales y Maestros.


Ante la proximidad del término inminente del financiamiento otorgado, manifestamos también nuestra petición ante los organismos del Estado, Organizaciones para la Infancia, y ONGs, de otorgar los recursos necesarios para garantizar su continuidad como un Programa permanente, el que consideramos ampliamente fundamentado, como consta además en los Informes de Avance aprobados por el propio C.F.I.


Arturo Seguí, 5 de Mayo de 2015.-

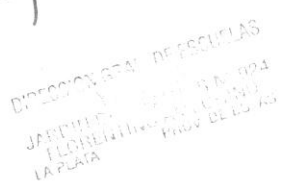

MARIA LAS HERAS REINARES
MEDICA
CENTRO DE SALUD Nº 11



MUNICIPALIDAD DE LA PLATA
CENTRO DE SALUD Nº 11
Secretaría de Salud y Medicina Social


MARCELA M. MAIDA
DIRECTORA E.P. Nº 32
ARTURO SEGUÍ


DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
ESCUELA Nº 32 - ARTURO SEGUÍ
Provincia de Buenos Aires


DANIELA BALTERI
DIRECTORA
Jardín 824


DIRECCION DE ESCUELAS
JARDINES Nº 824
LA PLATA


Stella Maris Dabadia
DIRECTORA
E.E.S. 7 Rca. Argentina
Arturo Seguí

Bibliografía

- ABELLEIRA, H., DELUCCA N. "Clínica Forense en Familias" Buenos Aires Lugar Editorial 2004.
- Achilli, E (2010): Escuela, familia y desigualdad social. Labor editor, Rosario.
- Achilli, E, A Abramor, E Cámpora, L Giampani, M Nemcovsky y S (2000). "Vida familiar en un barrio e Rosario". En Elena Achilli et al. Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. UNR Editora, Rosario.
- Agudelo, Ca.: Participación comunitaria en salud. Conceptos y criterios de valoración. Bol.Ofic.Sanit. Panam., 95:205-215,1983.
- Aguilar Idáñez, M. J.: La participación comunitaria en salud. ¿Mito o realidad?. CAP. 2. Aspectos claves de la participación comunitaria en salud. EdicionesDíaz de Santos, S.A. Madrid. 2001. Pág. 19-40.
- Aguilar Idáñez, M.J. (2009). Cómo animar un grupo: técnicas grupales. Madrid: CCS.
- Alberdi, J.M.: Comunidad o barbarie, o sobre comunidad y ciudadanía en el ámbito de la Salud Pública. En Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social, Ed. Espacio. Buenos Aires, 2001.
- Amores, Sara. Estar solo por ausencia de los otros. Federación Argentina de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Mayo 2004 Mendoza-Argentina pág. 66-67
- Amuchástegui, M (2000). "El orden escolar y sus rituales". En Gvirtz (comp) Textos para repensar el día a día escolar. Ed Santillana.
- Ander-Egg, E.: Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Edit. Lumen. Buenos Aires., 2002. V 3. Pág. 42.
- ANIJOVICH, REBECA (2004) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. Colección Educación y Pedagogía.

- Aquín, N.: En torno a la ciudadanía. En Ensayos sobre Ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social: Aquín, Nora (compiladora) Espacio Editorial. Buenos Aires, 2003. Pág.15.
- AULAGNIER, Piera (1977). "La Violencia de la Interpretación" Buenos Aires Amorrortu, 1977.
- AULAGNIER, Piera (1994): "Un intérprete en busca de sentido". Siglo XXI Ed. 1994.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed.TRILLAS México.
- Ávila, O. (2005) "Otros modos de ser escuela, experiencias desarrolladas por escuelas argentinas en el marco del Programa creciendo con mi Escuela". Fundación Arcor, Fundación Bunge y Born.
- Azcoaga, J. Los retardos del lenguaje en el niño. Ed Ateneo, 1981
- Basile, Héctor. Fortaleza a partir de las crisis. Una introducción a la Resiliencia
- Bonano, O. "La noción de Implicación" Cuad. N° 2 pensando lo Vincular.AAPPG
- Borenstein, I: Lo vincular. (pág 21) Ed. Paidós Buenos Aires 1991
- Bravo-Valdivieso, Luis et al.(2009) Trastornos del Aprendizaje: Investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. Cienc.Psicol.2009, vol.3,n.2, pp.203-218.
- BRUNER, J (1984) El desarrollo de los procesos de representación. Acción, Pensamiento y Lenguaje, Madrid: Alianza ED.
- Calvo, Serulnicoff y Siede (comp) (1998). Retratos de familia.....en la escuela. Ed Paidos, Buenos Aires. Carli, S (2002). "Ninez, pedagogía y política". Miño y Dávila, Buenos Aires
- Cerletti, L (2006). Las familias ¿Un problema escolar?. Sobre la socialización escolar infantil. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Cerletti, L (2009). "Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía". En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad N° 6.

- Cerletti, L (2010a). Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cerletti, L (2010b). "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia"". En *Intersecciones en Antropología* N° 11.
- Covadonga Hernández Díaz J, Colomer Revuelta C.: Participación comunitaria. En: Colomer Revuelta C, Alvarez Dardet Díaz C. Promoción de la salud y cambio social 1ed. Masson, S.A. Barcelona-España, 2001.
- Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77
- Dussel, I, Caruso, M (1999): La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar. Ed Santillana.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, -García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013).
- Fernández Enguita, M., Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad, en Garreta, J., (ed.), 2007).
- Fliman, Valeria (2013). *Coordenadas de la Subjetivación Maternal*, Universidad Diego Portales.
- Galindo, D.; Bohiomas, M; Hardy, M., Santiago, Y.; Serrano, M.; Suárez, A. (1994). Uso y significación del término "problemas de aprendizaje" por profesionales de diversas ramas relacionadas a la educación. Documento sin publicar. México: Universidad Anáhuac.
- Gibb J., 1996. *Manual de dinámica grupal*, 17ª edición. Ed. Lumen .Humanitas
- GIORGI, V. "Vínculo, Marginalidad, Salud Mental" Montevideo Roca Viva Editorial, 1988.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M.R. (1994): Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed Espacio. Buenos Aires.
- Guevara Benítez & Macotela Flores, 2002

- Hernández Ortiz, Marcelina Gaudencia (2001). Proyecto Educativo con enfoque integrador para el vínculo escuela–familia–comunidad. Tesis para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey.
- Jadue, 1990 Estudios Pedagógicos, N° 23, 1997, pp. 75-80 Factores Ambientales que afectan al rendimiento escolar de los niños provenientes de familia de bajo nivel socioeconómico
- Jelin, E.: ¿Cómo construir ciudadanía?. Una visión desde abajo. Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe N° 55. Ámsterdam, Países Bajos. 1993: 25.
- Kossoy, 2000 La escolaridad de los jóvenes de sectores populares: tiempos de desafío Buenos Aires: Crisol Proyectos Sociales. Mayo / 2000
- Kroeger, A. y Luna, R.: Atención Primaria de Salud. Principios y métodos. Segunda Edición. Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, S.A.México,1992. Pág. 80
- MARCHESI, Y MARTIN (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Editorial Alianza.
- Martínez & Rama Montaldo, M. (comps.) 2000, Educación y clases populares en América Latina. México, I.P.N. – D.I.E.
- Menéndez, E. L: Participación social en salud como realidad técnica y como imaginario social, Cuadernos Médicos Sociales. Rosario, 1998. 73:5-22.
- Mercado, R. (1986) “Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad”. En E. Rockwell Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, Psicopatología por autores Argentinos. Compil. Basile, H (libro electrónico) Ed Correo Psi-Consulta Psi Buenos Aires
- Ministerio de Salud de La República Argentina: Informe técnico. Educación para la salud: Conceptualización y Orientación Programática. 1999. Informe Técnico elaborado a partir de un documento consensuado en la Reunión Nacional de Autoridades de Educación para la Salud / Buenos Aires / 1992.
- Moffatt, A Terapia de Crisis. Buenos Aires Ed. Búsqueda (1982), docente, DIE; IPN, México.

- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), pp. 387-400.
- Montesinos, M. P. (2002). Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (1999). De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba.
- Neufeld, M R (2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En *Ensayos y experiencias* N° 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Neufeld, M. R. (1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". En *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* N° 17.
- Neufeld, M.R y Thisted (2004). A "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, Facultad de Filosofía y Letras.
- Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll et al., *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. P.p. 101-122.
- Organización Panamericana de la Salud (2005). *Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas*. Washington DC: OPS; 2005 [fecha de acceso 20 de agosto de 2008]. URL disponible en: <http://www.paho.org/spanish/ad/th/s/os/APS->
- Oros, L .El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología/InteramericanJournal of Psychology* - 2009, Vol. 43, Num. 2 pp. 288-296-1. Buenos Aires
- Querrien, A (1980): "Trabajos elementales sobre la escuela primaria". En *Genealogía del Poder* N 4, Ediciones de la Piqueta, Madrid panamericana
- Quiróz, J B, Schragar, O.L Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje. Buenos Aires. EdPuiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Curriculum*. Historia de la Educación Argentina I. Buenos Aires, Ed. Galerna.

- Redondo, P y Thisted, S (1999): Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.), En los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires
- Richaud de Minzi, 2007, Psicopatología por autores Argentinos. Compil. Basile, H (libro electrónico) Ed Correo Psi-Consulta Psi Buenos Aires p. 154..
- Rifkin, S.: Primaryhealthcare in Southeast Asia: attitudesaboutcommunityparticipation in communityhealthprogrammes, en Social Science and Medicine, 17 (19): 1489-1496.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rockwell, E. (2009). La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los proceso educativos. Buenos Aires, Paidós
- ROUDINESCO, E. “La Familia en Desorden” Buenos Aires F.C.E. 2003.
- Róvere, M.: Foro Ciudadano. Salud, ¿una responsabilidad ciudadana? Hacia una construcción participativa de soluciones. Desarrollado en Córdoba en noviembre de 2003. Financiadopor la FundaciónArcor.
- Santillán, L. (2007). Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Tesis de Doctorado, FacultaddeFilosofía y Letras, UBA.
- Santillán, L (2009,a): “Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable ”en barrios populares del Gran Buenos Aires”. Etnográfica Vol 13. N° 2. Centro de Estudios de Antropología Social. ISCTE, Lisboa.
- Santillán, L (2009,b): “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian”. NovedadesEducativas, Vol. 222, Buenos Aires
- Segalen, M (1992).: Antropología histórica de la familia. Madrid, Taurus.
- Soifer, Raquel (1975): Psiquiatría Infantil Operativa, Tomo I, Psicología Evolutiva, Ediciones Kargieman,.Buenos Aires, 1975.
- Soifer, Raquel (1981): El niño y la televisión, Buenos Aires: Kapelusz, 1981. (5ª. ed.).

- Thisted, S (2006): "Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.
- Trianes Torres, M V Educación y competencia social: Un programa en el aula .Ed Aljibe, 1996
- Ulloa, Fernando. Sociedad y crueldad (notas Preliminares)
- Un Techo Para mi País (2009). Relevamiento de Asentamientos Informales en el Gran La Plata , ONG "Un Techo Para mí País", 2009
- Unesdoc.unesco.org/images/0008/000850/085017sb.pdfu Acción mundial en pro de la educación
- Uranga, Walter y Bruno Diana (2001). Planificación desde la comunicación, mimeo UNLP, La Plata, Argentina, 2001.
- Winnicott, D. (1984). La función materna en la Familia y el Desarrollo del individuo. EdicionesHormé (Paidós) Buenos Aires 1984 Pág. 33 a 35
- Winnicott, D. (1995). "La familia y el desarrollo del individuo". Lumen/Hormé-1995-Libris s.r.l. pág.67.